PAR-DELÀ LES ÉCOLES ALTERNATIVES : LA DIVERSITÉ ET L'INNOVATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC

Avis au ministre de l'Éducation

mars 1985

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Québec

85-6029/

Comité sur les écoles alternatives

Madame Monique MUS-PLOURDE,
Présidente du comité et membre du CSE

M. Marcel BUSQUE, enseignant
Commission de l'enseignement secondaire

M. Roger Cormier, professeur
Commission de l'enseignement primaire

Madame Lucie DUCHARME, éducatrice
Commission de l'enseignement primaire

M. Norman HENCHEY, professeur
Commission de l'enseignement supérieur

Secrétaire du Comité
Jacques de LORIMIER

Avis adopté à la 308e réunion
du Conseil supérieur de l'éducation
le 15 mars 1985.

ISBN 2-550-08271-0
Dépôt légal: deuxième trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec

PAR-DELÀ LES ÉCOLES ALTERNATIVES: LA DIVERSITÉ ET L'INNOVATION DANS LE SYSTÈME SCOLAIRE PUBLIC

Avis adopté à la 308e réunion,
le 15 mars 1985

Table des matières

Introduction 1

Chapitre 1 — Les écoles alternatives pédagogiques 3

1.1 Quelques rappels 3

1.2 Des traits communs 4

1.2.1 Philosophie de l'éducation 4

1.2.2 Pédagogie 4

1.2.3 Position à l'égard du régime pédagogique 5

1.2.4 Conception de l'autorité et participation 6

1.3 Quelques données 6

1.3.1 Le nombre des écoles 6

1.3.2 La taille des écoles 6

1.3.3 La clientèle 6

1.3.4 Les éducateurs 7

1.3.5 Les rapports avec la commission scolaire 7

1.4 Des éléments de réflexion et des propositions d'action 8

1.4.1 L'évaluation du rendement scolaire des élèves 8

1.4.2 L'intégration des matières scolaires 10

1.4.3 La reconnaissance claire des écoles alternatives pédagogiques 11

Chapitre 2 — Les écoles alternatives-curriculum 13

2.1 Quelques rappels 13

2.2 Des traits communs 14

2.2.1 Philosophie de l'éducation 14

2.2.2 Pédagogie 14

2.2.3 Position à l'égard du régime pédagogique 15

2.2.4 Conception de l'autorité et participation 15

2.3 Quelques données 16

2.3.1 Le nombre des écoles 16

2.3.2 La taille des écoles 16

2.3.3 La clientèle 16

2.3.4 Les éducateurs 16

2.3.5 Les rapports avec la commission scolaire 17

2.4 Des éléments de réflexion et une proposition d'action 17
2.4.1 Une meilleure distinction des besoins éducatifs 17
2.4.2 Un accès moins restrictif 18

Chapitre 3 — L'innovation et la diversité dans le système scolaire public 21

3.1 L'innovation dans les écoles publiques 21

3.2 La diversité dans les écoles publiques 23
3.2.1 Les régimes pédagogiques 23
3.2.1.1 L'explicitation des marges de manoeuvre 23
3.2.1.2 Des services pour les élèves doués et talentueux 24
3.2.2 L'enrichissement des programmes 25
3.2.3 Plus de souplesse dans le regroupement des élèves 25
3.2.4 La diversification des projets éducatifs 26

3.3 La gestion de l'innovation et de la diversité 27
3.3.1 Un défi qui s'accentue 27
3.3.2 Des exigences de gestion 28

Conclusion 31

Bibliographie 33

Annexe 1 37

Annexe 2 39

Introduction

La capacité de répondre le plus adéquatement possible aux besoins éducatifs diversifiés des élèves constitue probablement un des défis les plus importants d'un système scolaire. Sans doute aussi un des plus difficiles, puisque les équilibres ne s'atteignent guère aisément entre les impératifs liés à la poursuite d'objectifs communs et ceux, non moins pressants, qui découlent d'une volonté partagée d'aider chaque individu à progresser à son rythme propre et dans le respect de ses besoins légitimes. Individualisation de l'enseignement, mise en place de services éducatifs particuliers destinés à des groupes spécifiquement identifiés, diversification des approches pédagogiques et des aménagements institutionnels, appui à l'émergence des projets éducatifs: voilà autant de visées qui, parfois même à la façon de priorités officielles, ont inspiré chez nous bien des agents du monde de l'éducation. Elles témoignent toutes d'une sorte de droit à la différence que des réformes successives ont, de diverses manières et avec des accents variables, essayé de promouvoir.

Il en est de même de la capacité d'innover, sans laquelle il n'y a guère de diversité vraiment vivante. Sans laquelle un système se scléroserait bien vite et deviendrait incapable de répondre à des besoins sans cesse en évolution. Sans laquelle, pour tout dire, l'uniformité deviendrait la norme. Dans une structure aussi englobante et lourde que celle d'un système scolaire, le dynamisme de l'innovation est un peu une respiration, une espèce de mécanisme régulateur qui assure la santé et le renouvellement des pratiques communes elles-mêmes.

De l'importance de la diversité et de l'innovation dans le système scolaire, les écoles qu'on appelle communément « écoles alternatives »[1] témoignent assurément. C'est pour cela que le Conseil supérieur de l'éducation a jugé utile de mener une étude sur ces écoles alternatives[2]. Moins pour procéder à quelque évaluation d'un nombre somme toute restreint d'écoles et de projets que pour en retirer des enseignements relatifs à l'ensemble du système scolaire public. Se pourrait-il que les écoles alternatives, dont on ne peut plus parler comme d'un phénomène isolé et qui suscitent un intérêt croissant un peu partout au Québec, soulèvent, par leurs pratiques et leur existence même, des interrogations prometteuses pour l'ensemble des écoles? C'est bien la conviction qui a pris corps tout au long du cheminement du Conseil et qui cherche à s'exprimer dans le titre même du présent avis.

Une précision s'impose au départ, concernant l'extension qu'il convient de donner à l'appellation « école alternative ». Le mot « alternatif » tire son origine d'expériences réalisées à l'étranger, notamment en Angleterre et aux États-Unis; il exprime à la fois une différence, une innovation, la possibilité d'un choix. L'école alternative s'enracine souvent dans une insatisfaction à l'égard des écoles publiques. Elle traduit un choix conscient et réfléchi de parents qui veulent autre chose que ce qu'offre le système scolaire public. À l'étranger, l'école alternative est souvent une école privée; au Québec, l'école alternative est une école publique. On pourrait donc définir l'école alternative de la manière suivante: c'est une école publique innovatrice qui, en raison de son orientation et des moyens qu'elle met en oeuvre, offre une approche et des services éducatifs notablement différents de ceux des autres écoles publiques[3].

Le mot « alternatif » tend aujourd'hui à recouvrir des significations multiples. Ainsi, par exemple, des écoles d'arts se proposent comme écoles « alternatives » au choix des parents qui envoient leurs enfants ou leurs adolescents dans les écoles publiques. Il a donc été convenu d'inclure, dans cette étude, tant les écoles alternatives qui développent une approche pédagogique particulière que les écoles alternatives offrant une formation spécifique dans un domaine particulier de l'enseignement général.

---

1. Le mot « alternatif », couramment utilisé pour désigner ces écoles, constitue en réalité un anglicisme. Par contre, il serait insuffisant d'appeler ces écoles « novatrices » pour marquer qu'elles constituent un choix différent dans le système scolaire. Le mot « optionnel » ne semble pas utilisé en français lorsqu'on parle d'écoles. Faute de mieux, et pour se faire comprendre, on conservera le terme « alternatif ».
2. En mars 1984, le G.O.É.L.A.N.D. (Groupe oeuvrant dans l'école libéralisante, alternative, novatrice et démocratique) avait attiré l'attention du Conseil sur la nécessité d'améliorer l'information sur les écoles alternatives.
3. Dans la suite du texte, les autres écoles publiques seront appelées « régulières » lorsqu'on les comparera aux écoles alternatives. Le mot ne devrait pas suggérer que l'alternative est « irrégulière ». Il est finalement apparu plus à propos que les vocables « école ordinaire » ou « école de quartier ».

Pour tenir compte de cette diversité aussi bien que pour éviter les confusions, on appellera ici « *alternatives pédagogiques* » les écoles alternatives prônant un modèle pédagogique particulier qui met l'accent sur l'autonomie de l'élève dans sa formation. On désignera comme « *alternatives-curriculum* »[4] les écoles qui accentuent, dans des proportions variables, des aspects particuliers de la formation (musique, arts, sciences et techniques, éducation physique, etc.).

Pour mener cette étude, il a été d'abord convenu de visiter une dizaine d'écoles alternatives typiques[5], d'y renconter les divers partenaires et d'observer les élèves dans leur activité quotidienne. A partir d'un même questionnaire[6], envoyé au préalable dans chacune des écoles, on a rencontré des représentants des groupes oeuvrant dans l'école alternative. Les données recueillies ont été regroupées, question par question, autour des trois grands pôles du questionnaire: l'historique des projets, la situation actuelle, l'avenir ou la prospective.

Ces données ont été complétées par l'étude des documents disponibles sur les écoles alternatives existantes et sur les projets en cours. Le rattachement de la plupart des écoles alternatives pédagogiques au G.O.É.L.A.N.D. a facilité l'analyse documentaire et les consultations. La concentration du plus grand nombre d'écoles alternatives-curriculum dans deux grandes commissions scolaires de la région métropolitaine, la C.E.C.M. et la C.E.P.G.M.[7], a aussi permis d'étudier les divers types[8] d'écoles actuellement offerts au choix de la population. Compte tenu du petit nombre d'écoles alternatives[9] au Québec, les données recueillies au cours des visites et l'analyse documentaire se complètent pour tracer un portrait, sommaire mais fidèle.

Le présent avis comprend trois chapitres. Le *premier* chapitre porte sur les écoles alternatives pédagogiques. On en rappelle brièvement la naissance, les options pédagogiques qui les inspirent, les grandes lignes de leur fonctionnement, les difficultés qu'elles rencontrent, pour conclure sur trois interrogations, qui forment la base de trois recommandations. Le chapitre *deuxième* traite des écoles alternatives-curriculum. Selon l'approche adoptée au chapitre précédent, il retrace brièvement leur histoire, leur approche éducative, leur mode de fonctionnement. Il débouche aussi sur une voie de réflexion, assortie d'une recommandation. Le *troisième* et dernier chapitre constitue, en fait, le point majeur de l'avis. Il traite de l'importance et de la place de la diversité et de l'innovation dans le système scolaire public. Bien que soulevées de manière particulièrement insistante par les pratiques et le développement des écoles alternatives, ces questions les débordent bien largement. Ou mieux: il est possible d'en tirer des enseignements propres à inspirer l'ensemble du système scolaire public, du moins est-ce la conviction du Conseil. Une conclusion, la liste des recommandations, des annexes et une bibliographie complètent l'ensemble.

---

4. .On pourrait toujours traduire le terme anglais « curriculum » par l'expression « programme d'études ». Mais, avec la parution des nouveaux programmes du primaire et du secondaire, cette expression désigne désormais officiellement *un* programme dans *une* discipline. Le terme « curriculum » a un sens beaucoup plus vaste. Il désigne le plan des connaissances à assimiler, des compétences à acquérir, des attitudes à développer au cours d'une année d'étude, d'un cycle ou de l'ensemble d'un ordre d'enseignement (*v.g* le curriculum établi par la grille-matières d'un régime pédagogique). Ce plan implique une articulation cohérente de buts éducatifs, de contenus de formation, de modes d'apprentissage et d'évaluation des résultats. Les écoles alternatives-curriculum modifient ce plan en accentuant un champ particulier de connaissance et de compétence.
5. Voir la liste des écoles visitées en annexe. Il est utile de signaler que l'expression « école alternative » englobe tant des écoles entières que des groupes ou classes correspondant aux définitions respectives de l'alternative pédagogique ou de l'alternative-curriculum.
6. Voir en annexe.
7. C.E.C.M.: Commission des écoles catholiques de Montréal.
   C.E.P.G.M.: Commission des écoles protestantes du grand Montréal.
8. Parmi les écoles alternatives pédagogiques et les écoles alternatives-curriculum, on pourrait identifier des sous-catégories. Au cours de ses visites, le comité a rencontré des écoles qu'il serait possible de classer soit dans une catégorie pédagogique autre que les écoles alternatives rattachées au G.O.É.L.A.N.D., soit dans une catégorie mixte alliant une orientation pédagogique particulière et un accent sur un aspect spécifique du curriculum. Néanmoins, on n'a pas retenu ces particularités comme suffisamment significatives par rapport à l'objet de l'étude. Il en serait autrement s'il s'agissait de faire une étude typologique des diverses formes d'alternatives.
9. Environ une cinquantaine d'écoles ou de classes, francophones et anglophones, du primaire et du secondaire.

Chapitre 1
Les écoles alternatives pédagogiques

Ce premier chapitre comprend de brefs rappels sur la naissance et le développement des écoles alternatives pédagogiques au Québec, une énumération de quelques traits communs à l'ensemble de ces projets, de même que quelques données relatives à leur situation actuelle. Trois questions sont ensuite abordées, qui conduisent vers autant de recommandations.

1.1 Quelques rappels

L'arbre généalogique des écoles alternatives pédagogiques québécoises plonge des racines profondes dans l'un des grands courants de pensée en éducation, celui qui est généralement connu sous le nom de « pédagogie active » ou de « pédagogie ouverte ». Les écoles alternatives québécoises se situent en grande partie dans la lignée des diverses initiatives destinées à renouveler l'école traditionnelle et mises de l'avant par des initiateurs comme Célestin Freinet en France, A.S. Neil en Angleterre et Carl Rogers aux États-Unis.

À la suite du rapport de la Commission Parent, le Québec a connu un véritable foisonnement d'expériences pédagogiques. De 1965 à 1975 environ, on dirait que l'ensembledu système scolaire a entrepris de se renouveler, avec l'appui et même sous le leadership du jeune ministère de l'Éducation nouvellement créé. L'option en faveur de la pédagogie active et coopérative suscite un immense effort de sensibilisation et de perfectionnement des enseignants, par exemple dans le cadre des stages SEMEA (session pour les méthodes d'éducation active). Les « chantiers pédagogiques » se constituent aussi alors en réseau de communication et d'échange autour des mêmes idées. C'est l'époque du règlement n° 1, commenté dans la brochure *L'école coopérative : polyvalence et progrès continu* (1966), puis celle du règlement n° 7, commenté dans la brochure *L'école, milieu de vie* (1975). Avec l'« Opération Départ » en éducation des adultes, on applique le modèle dit « organique » de l'éducation, un modèle axé sur le dynamisme intérieur de la personne[1]. Un courant de pédagogie « ouverte », soutenu par la pensée d'auteurs québécois[2], va aussi se développer et influencera manifestement les écoles alternatives pédagogiques.

La première école alternative pédagogique, l'école-recherche Jonathan, est fondée en 1974 par deux des auteurs du rapport de la mission franco-québécoise du C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation). Cette mission, qui publie sa recherche en 1976[3], fait connaître l'existence d'écoles nouvelles ailleurs dans le monde (France, Angleterre, États-Unis, Israël, pays scandinaves). Ces écoles offrent une certaine parenté avec les écoles alternatives québécoises. Mentionnons, par exemple, les « Free Schools » américaines, qui représentent diverses formes de protestation des parents contre les écoles publiques établies et qui révèlent des préoccupations nouvelles mettant en évidence le développement affectif et social de l'enfant, la nécessaire participation des parents dans l'école, la préséance de l'enfant sur les programmes scolaires, etc. Le mouvement américain de l'« Open Education », d'abord développé en Angleterre et également présent en France, offre aussi beaucoup d'affinités avec les écoles alternatives pédagogiques du Québec, par l'accent qu'il met sur l'apprentissage autonome de l'enfant et sur la transformation de la relation maître-élèves.

À l'école-recherche Jonathan, s'ajouteront peu à peu une vingtaine d'autres écoles alternatives pédagogiques. En 1981, est créé le G.O.É.L.A.N.D., corporation à but non lucratif qui compte favoriser la diffusion de la conception éducative des écoles alternatives, apporter une aide aux projets d'écoles et fournir une documentation appropriée sur l'école alternative pédagogique.

---

1. Pour un aperçu plus complet de cette période riche en expériences pédagogiques, voir, par exemple, le rapport 1969-1970 du Conseil sur *L'activité éducative* et le rapport 1981-1982 sur *L'activité pédagogique*, pp. 87-91.
2. Voir, par exemple, André Paré, *Créativité et pédagogie ouverte*, Ville de Laval, Éditions NHP, 3 vol., 1977.
3. C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation), *Écoles de demain*, Montréal, HMH, 1976, 299 p.

L'idée de l'alternative pédagogique déborde évidemment les villes de Montréal et de Québec, où les écoles alternatives étaient d'abord surtout concentrées. Plusieurs projets sont nés et naissent encore dans d'autres régions du Québec. Tous ces projets ont en commun l'idéal qui a présidé à la naissance des premières écoles alternatives pédagogiques au cours des années 70. Ils procèdent habituellement selon un même scénario. Au début, des parents, se sentant à l'étroit dans l'école régulière, se regroupent dans un noyau initial auquel se joignent des éducateurs intéressés. Ce petit groupe réfléchit, bâtit un projet qui est ensuite porté à l'attention des parents et d'autres intervenants du monde scolaire, au cours de rencontres d'information. Lorsque le projet recueille suffisamment d'adhérents, une demande, la plupart du temps appuyée par un mémoire, est adressée à la commission scolaire du territoire sur lequel on veut implanter l'école alternative. Le cheminement d'un tel projet, qui est ici trop rapidement évoqué, dure en moyenne entre deux et trois ans[4] — un rythme d'élaboration qui ne facilite évidemment pas la création de ces écoles.

1.2 Des traits communs

Par le discours qu'elles tiennent et par leurs pratiques quotidiennes, les écoles alternatives pédagogiques développent une identité largement commune, caractérisée par d'évidentes parentés en ce qui a trait à leur philosophie de l'éducation, à leurs perspectives pédagogiques, à leur attitude à l'égard du régime pédagogique, à leur conception de l'autorité et de la participation à la gestion de l'école. Des particularités existent par rapport à l'un ou l'autre de ces traits, mais ces variantes se situent à l'intérieur d'une identité vraiment commune[5].

1.2.1 Philosophie de l'éducation

Les écoles alternatives pédagogiques prônent une philosophie de l'éducation qui conteste assez radicalement certains traits qu'elles croient déceler dans la société actuelle. Ainsi, elles entendent contrer le conformisme et l'uniformisation, la structure hiérarchique du pouvoir, le maintien des inégalités sociales, etc. Elles préconisent plutôt la coopération, la participation démocratique, l'égalité des chances, le pluralisme. C'est d'ailleurs au nom de cette adhésion au pluralisme que plusieurs écoles alternatives pédagogiques ne se sont pas engagées dans l'identification ou la promotion de valeurs religieuses particulières et que, par voie de conséquence, elles ont demandé de ne pas avoir de statut confessionnel.

Les initiateurs et les agents des écoles alternatives pédagogiques sont convaincus que l'enfant possède en lui-même les capacités suffisantes pour s'autodévelopper, que l'école n'a pas pour mission de le préparer à des étapes ultérieures, mais qu'elle doit constituer pour lui un environnement riche et stimulant, un milieu de vie. En conséquence, les écoles alternatives projettent de se centrer sur le développement intégral de l'enfant et de ne pas accorder plus d'importance à la dimension cognitive qu'aux dimensions physique, affective et sociale de la personne. Elles affirment avoir pris au sérieux cette finalité de *L'école québécoise*[6], plus encore que les écoles régulières, soutiennent certains de leurs défenseurs, notamment dans le choix des moyens pédagogiques.

1.2.2 Pédagogie

Pour atteindre leurs visées, les écoles alternatives pédagogiques mettent de l'avant des moyens qui favorisent l'auto-apprentissage chez l'enfant et la personnalisation de sa formation. Elles croient que le développement intégral de l'enfant passe d'abord par l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie. La poursuite de cette fin conduit à l'utilisation de moyens qui sont parfois assez éloignés des usages coutumiers de l'école, mais que l'on veut les plus proches possible de l'apprentissage spontané

---

4. Pour mieux saisir cet aspect de l'histoire des écoles alternatives pédagogiques telle qu'elle se poursuit encore aujourd'hui, on consultera avec profit: *Description d'organisations pédagogiques innovatrices* de Jean-Pierre Brunet, Association des commissions scolaires de la région de Montréal, série « Notre école », n° 5, 1983, pp. 18-20 et 32-34.
5. D'autres écoles peuvent mettre en oeuvre tel ou tel aspect novateur propre à une école alternative pédagogique. Mais cette innovation demeure partielle et ne constitue pas, seule, une école nouvelle caractérisée par un modèle pédagogique englobant toute la réalité éducative de l'école.
6. Le développement intégral de la personne est l'une des finalités de l'éducation énoncée dans *L'école québécoise*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Éditeur officiel du Québec, 1979, n° 2.2.1.

d'un enfant dans la vie courante. Si l'on tente de discerner des variantes entre les écoles alternatives elles-mêmes, on peut dire que les moyens choisis vont du désir d'une « non-école » jusqu'à la pleine acceptation d'une scolarisation de l'enfant.

Règle générale, les écoles alternatives pédagogiques préfèrent les groupes multi-âges d'enfants aux regroupements par classes, même si on se résout parfois à cette forme courante de regroupement des élèves. Le multi-âges intégral des enfants de cinq à douze ans ou le multi-âges mitigé tendent à constituer une micro-société où enfants et adultes apprennent à vivre démocratiquement en groupe, à planifier leurs activités, à examiner ensemble leur fonctionnement quotidien.

Les écoles alternatives favorisent également la pédagogie de projets, individuels ou en équipe, dans des ateliers dirigés ou des ateliers libres. Ce type de pédagogie suppose le décloisonnement des matières scolaires, dont les objectifs sont poursuivis à travers des thèmes choisis par les élèves. Un cahier ou un carnet de bord contenant la planification quotidienne, hebdomadaire ou à plus long terme, des activités de l'élève facilite les ajustements dans l'une ou l'autre discipline de formation.

On entend donc suivre et ponctuer l'apprentissage de la liberté, de l'autonomie et de la responsabilité individuelle et collective tant par les rencontres quotidiennes en groupe multi-âges que par des rencontres individuelles de l'élève avec l'éducateur à propos des engagements contenus dans le carnet de bord.

1.2.3 Position à l'égard du régime pédagogique

La philosophie de l'éducation et la pédagogie prônées dans les écoles alternatives pédagogiques poussent ces dernières à adopter, à l'égard du régime pédagogique, une position dont on peut aussi dégager certaines caractéristiques ayant essentiellement trait à la répartition des matières, aux programmes officiels et à l'évaluation des apprentissages.

En premier lieu, les écoles alternatives pédagogiques modifient la répartition du temps consacré aux diverses matières scolaires en utilisant la marge de manoeuvre permise par les régimes pédagogiques du primaire et du secondaire[7]. Ce nouvel aménagement du temps est intimement lié à la pédagogie de projets et au décloisonnement des matières prônés et pratiqués parles écoles alternatives.

En deuxième lieu, les écoles alternatives modifient quelque peu la structure des programmes d'études, même si elles demeurent tenues, comme toutes les écoles, de poursuivre les objectifs obligatoires des programmes officiels. Même renouvelés, ces programmes sont bâtis autour des disciplines et ne s'inscrivent pas directement dans une approche de type globalisant ou intégré; de ce fait, ils ne rejoignent pas d'emblée le modèle pédagogique des écoles alternatives. Il est donc peu surprenant que ces dernières regroupent à leur manière les objectifs des programmes et tentent de les adapter à leurs pratiques. Certains de leurs agents laissent même entendre que, s'ils avaient la possibilité d'aller au bout de leurs convictions, ils n'hésiteraient pas à délaisser les programmes, purement et simplement.

Enfin, les écoles alternatives optent pour une forme d'évaluation des apprentissages cohérente avec leur philosophie et leur pédagogie: elles pratiquent une évaluation continue qui s'échelonne sur la totalité de l'éducation préscolaire et primaire, sans privilégier certains temps forts d'évaluation d'étape. Elles accordent de l'importance surtout à l'auto-évaluation et à l'évaluation menée conjointement par l'éducateur et par l'élève. Elles institutionnalisent donc, si l'on peut dire, la diversité des cheminements individuels, tout en se préoccupant davantage des acquis essentiels au cours de la dernière année d'étude. Sur ce point, les pratiques diffèrent évidemment dans les écoles alternatives selon le degré d'importance qu'on accorde aux apprentissages « académiques » dans la formation continue de l'élève.

---

7. Voir article 42 du régime du primaire et article 26 du régime du secondaire.

1.2.4 Conception de l'autorité et participation

En définitive, dans le projet de l'école alternative pédagogique, la garantie de l'efficacité des moyens choisis pour atteindre les fins éducatives reposerait moins sur le respect des programmes et les succès[8] scolaires que sur l'épanouissement personnel des élèves et les consensus renouvelés de la communauté éducative. Prônant l'expression des libertés tant individuelles que collectives, l'école alternative pédagogique préférera se donner elle-même des règles, plutôt que de se les voir imposer de l'extérieur. On veut donc que le pouvoir soit partagé par tous les partenaires de l'école au lieu d'être concentré dans l'autorité d'un seul. Le pouvoir sur les orientations pédagogiques et sur la gestion de l'école appartiendrait donc à l'ensemble de la communauté éducative.

Deux exemples peuvent être apportés à titre d'illustration de ce projet communautaire : la participation des parents et la position du responsable de l'école. Dans les écoles alternatives pédagogiques, on demande aux parents de participer activement à la gestion et à la pédagogie, et à divers titres. Ils sont tantôt membres du conseil d'administration (lequel comprend également des éducateurs, des élèves et le responsable de l'école), tantôt personnes-ressources dans les ateliers, tantôt représentants de l'ensemble des parents. On voit donc que le responsable de l'école n'est pour ainsi dire jamais seul face aux autorités de la commission scolaire. Il communique à cette dernière les décisions communes du conseil d'administration et n'applique les directives de la commission scolaire qu'avec le consentement des partenaires de l'école.

1.3 Quelques données

Le portrait actuel des écoles alternatives pédagogiques doit être complété par quelques données relatives à leur nombre, à leur taille, à leur clientèle, aux éducateurs qui les animent et à la place qui leur est faite par les commissions scolaires.

1.3.1 Le nombre des écoles

En 1985, on dénombre une vingtaine d'écoles alternatives pédagogiques[9] au primaire, une école secondaire (Le Transit), une alternative dans un cégep (Sherbrooke) et une quarantaine de projets. L'alternative pédagogique au primaire et au secondaire représente donc moins de 1 % de l'ensemble des écoles du secteur public, en quasi-totalité en milieu francophone.

1.3.2 La taille des écoles

Les écoles alternatives pédagogiques sont généralement de petite taille. Celle-ci va d'un seul groupe d'une vingtaine d'enfants à des écoles de près de quatre cents élèves.

La petite taille de l'école constitue un choix de la part des partenaires de l'école. Ce choix est fait afin de favoriser le plus possible le développement des traits caractéristiques de l'alternative pédagogique. Ce choix oblige évidemment souvent à la cohabitation avec des écoles régulières. Cette cohabitation, surtout si elle est mutuellement consentie par les deux groupes d'éducateurs appelés à cohabiter, peut favoriser les échanges entre les deux groupes d'élèves. Cependant, elle peut aussi contribuer à la précarité de la situation de l'école alternative, qui risque ainsi de subir davantage les contrecoups des décisions administratives relatives à l'utilisation des bâtiments à l'intérieur d'une commission scolaire.

1.3.3 La clientèle

Pour avoir une juste idée de la clientèle des écoles alternatives pédgogiques, il faut considérer qui sont les parents et qui sont les élèves.

Les élèves sont habituellement recrutés sur un territoire plus vaste que celui d'une école régulière. Ils ne sont choisis en vertu d'aucune caractéristique particulière. Ils doivent seulement s'engager, avec

---

8. C'est une question d'accent. Cela ne veut pas dire qu'on se désintéresse de la réussite scolaire des enfants, mais celle-ci est replacée dans un contexte éducatif plus large.
9. Ces écoles sont rattachées au G.O.É.L.A.N.D.

leurs parents, à respecter les traits caractéristiques de l'alternative pédagogique. En fin de compte, la composition de la clientèle d'une telle école ressemble assez à celle d'une autre école publique: des élèves doués, des élèves atteignant la moyenne scolaire, des élèves au-dessous de la moyenne, des élèves qui ont des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (parfois dans une proportion d'environ 10 %).

Quant aux parents, on peut dire que, à l'origine des projets d'écoles alternatives pédagogiques, on trouve souvent un noyau de personnes culturellement favorisées. Toutefois, quand le projet se réalise, la communauté éducative de l'école attire des parents de divers milieux socio-économiques et culturels[10]. En définitive, le regroupement des parents s'opère par l'affinité idéologique plus que par le statut socio-économique et se fonde ultimement sur l'adhésion à un projet d'école. L'adhésion des parents à l'école alternative pédagogique suppose, en conséquence, une acceptation des diverses formes de participation dans la communauté éducative et un soutien de l'élève dans la perspective de la philosophie et de la pédagogie de l'école.

1.3.4 Les éducateurs

Outre les éducateurs qui faisaient partie du groupe initial du projet d'école alternative, les enseignants sont recrutés en vertu des règles usuelles d'affectation et de mutation des conventions collectives d'enseignants. Cependant, l'on peut dire que les enseignants opèrent une forme d'autosélection en fonction du projet de l'école alternative et qu'ils le choisissent autant que le projet les « choisit », pour ainsi dire.

Fait significatif à souligner parce qu'il illustre les implications concrètes de leur approche pédagogique globale, la plupart des écoles alternatives pédagogiques de niveau primaire, particulièrement celles qui sont de petite taille, recourent aux enseignants spécialistes (en arts, anglais et éducation physique) d'une façon qui leur est propre. Ces écoles tendent à intégrer même les spécialités dans l'ensemble du cheminement d'apprentissage, notamment en ce qui a trait à l'initiation aux arts, parfois aussi à l'anglais langue seconde. C'est dire que les enseignants concernés y interviennent de manière à participer davantage à l'élaboration et à la réalisation des divers projets. Dans le cas de l'éducation physique, une approche spécifique est le plus souvent conservée, encore que, là aussi, on s'applique à l'intégrer au projet de l'école. Quant aux écoles de plus grande taille, elles adoptent généralement les pratiques qui ont cours dans les écoles régulières et ont des spécialistes affectés aux enseignements spécifiques mentionnés.

Le type d'engagement professionnel requis par la philosophie, la pédagogie et le mode de gestion de l'école se traduit par un investissement assez considérable en temps, en énergie, en créativité. Les enseignants, dans l'école alternative pédagogique, doivent être des éducateurs motivés et convaincus du bien-fondé du projet de l'école. Bien que, dans plusieurs cas, des enseignants soient dans l'école depuis les origines du projet, il arrive que certains y demeurent moins longtemps, en raison des exigences inhérentes à l'alternative pédagogique: heures supplémentaires, capacité d'adaptation, exigence de la tâche, etc.

1.3.5 Les rapports avec la commission scolaire

Les écoles alternatives pédagogiques ne bénéficient généralement d'aucune aide spéciale ni de ressources humaines et financières supplémentaires de la part de la commission scolaire à laquelle elles sont rattachées. Il arrive plutôt, selon les témoignages entendus, qu'elles connaissent plusieurs difficultés relativement au transport, à la localisation dans un bâtiment, au choix du personnel. De plusieurs manières, leur existence serait régulièrement mise en péril.

---

10. Il n'est guère possible d'en dire davantage sur la proportion statistique des parents selon leur profession ou leur statut social et économique. De propos délibéré, le ministère de l'Éducation ne recueille pas de telles données par respect du droit à la confidentialité des citoyens. À titre indicatif, cependant, on peut signaler quelques résultats statistiques d'une recherche établissant, entre autres, la distribution des catégories d'occupation des chefs de familles de l'école Jonathan de 1974 à 1980. On y dénombre 30 % de professionnels oeuvrant pour la plupart dans le domaine de l'éducation, 27 % de semi-professionnels, 11 % de gérants et d'administrateurs à leur compte, 8 % d'employés spécialistes, etc. Voir: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, *École-recherche Jonathan*, rapport synthèse, 1982, pp. 16-20.

Un projet d'école alternative est habituellement gagné de haute lutte. Beaucoup de projets se sont usés sur des résistances de toutes sortes et n'ont jamais pu naître. À ce jour, un seul projet d'école alternative pédagogique au secondaire a pu se réaliser.

Manifestement, les projets d'écoles alternatives dérangent l'administration courante des commissions scolaires. Les réponses administratives contenues dans des lettres et documents inédits témoignent même parfois d'une fin de non-recevoir ou, à tout le moins, d'un refus de se situer par rapport à la dimension éducative du projet d'école alternative. L'école alternative fait rarement partie de la « visibilité » de la commission scolaire. Plus souvent, elle est en butte aux préjugés et aux critiques d'une population mal informée qui ne se reconnaît pas majoritairement dans cette « différence » et parfois la rejette. Même lorsqu'une école acquiert une visibilité certaine, on demeure encore incrédule vis-à-vis ses succès.

1.4 Des éléments de réflexion et des propositions d'action

Dans les pages qui précèdent, on s'est surtout appliqué à décrire, à écouter et à refléter. Cela a paru essentiel, d'autant plus que bien des informations parcellaires, voire certaines formes de « désinformation », circulent ici et là sur les écoles alternatives pédagogiques.

Il importe cependant de franchir maintenant un pas de plus et de suggérer quelques éléments d'une réflexion plus critique. Non pas pour procéder à une évaluation proprement dite du fonctionnement des écoles alternatives pédagogiques que les partisans ou les adversaires pourraient éventuellement prendre à leur compte. Mais, essentiellement, pour favoriser les meilleures retombées possibles de ces expériences, aussi bien à l'intérieur des écoles alternatives elles-mêmes que dans l'ensemble du système scolaire.

Parmi les questions qu'il a été amené à étudier dans cette perspective et afin d'éviter la dispersion, le Conseil a décidé de n'en retenir ici que trois. Elles concernent l'évaluation du rendement scolaire des élèves, l'intégration des matières et la reconnaissance même des écoles alternatives pédagogiques.

1.4.1 L'évaluation du rendement scolaire des élèves

La première question a trait à l'évaluation du rendement scolaire des élèves: qu'en est-il des apprentissages formels des élèves et de la vérification de l'atteinte des objectifs fixés à l'ensemble des élèves du Québec?

On l'a vu, les écoles alternatives pédagogiques pratiquent une pédagogie centrée sur le développement autonome de l'élève et sur le respect de ses rythmes d'apprentissages, une pédagogie qui fait appel à une approche globale plus que disciplinaire et à des regroupements multi-âges organisés en fonction des centres d'intérêt plutôt qu'en fonction d'un cheminement ordonné et commun à travers la hiérarchie des objectifs des programmes. C'est ce qui explique que, de façon générale, on y considère l'ensemble des six années du primaire comme étant le cadre de l'atteinte des objectifs, chaque enfant pouvant y accéder à un moment différent et selon des cheminements qui lui sont propres. Ainsi, tel enfant maîtrisera la lecture ou l'addition élémentaire après un an; tel autre, après quatre années. Tel élève y parviendra surtout à travers tel genre d'activités; tel autre, grâce à d'autres activités.

On comprend aisément que, dans ce contexte, les pratiques d'évaluation ne puissent guère suivre des échéanciers communs et préétablis. Comment, en effet, procéder à des vérifications périodiques et communes des acquis, alors que c'est le cheminement personnel qui est favorisé? Comment surtout vérifier l'atteinte d'objectifs cognitifs spécifiques, voire disciplinaires, alors qu'on privilégie justement une approche globale et supra-disciplinaire?

La question est pleinement recevable, puisqu'il y a là des enjeux d'intérêt nettement commun et qu'il y va des objectifs mêmes de l'école publique. Plus immédiatement, il y va de l'intérêt des élèves eux-mêmes et de ceux qui exercent la responsabilité parentale, ne serait-ce que lorsqu'il s'agit d'assurer des transitions harmonieuses entre l'école primaire alternative et l'école secondaire régulière, ou entre l'école alternative pédagogique et l'école régulière.

La question du passage d'une école primaire alternative à une école secondaire régulière se pose pour presque tous les enfants des écoles alternatives pédagogiques, puisqu'il n'existe au Québec qu'une seule école secondaire alternative axée sur le même modèle éducatif. Une recherche sur l'école Jonathan[11] fournit des informations sur deux aspects importants de ce passage: le rendement scolaire et l'adaptation des élèves une fois rendus au secondaire. Lorsqu'on examine le rendement scolaire[12] sur l'ensemble des cinq années du secondaire, on constate que les moyennes des anciens élèves de Jonathan sont comparables, souvent supérieures, à celles de leurs groupes-classes pour chacune des matières scolaires. Pour ce qui regarde l'adaptation du primaire au secondaire, la recherche montre que les anciens élèves de Jonathan n'éprouvent pas plus de difficultés que ceux qui proviennent d'autres écoles primaires. Les anciens de l'alternative sont satisfaits de leur rendement scolaire, ils s'adaptent bien aux méthodes d'enseignement et aux méthodes de travail du secondaire; ils se disent satisfaits des relations vécues à l'école secondaire, même s'ils demeurent critiques vis-à-vis du cadre disciplinaire qui, selon eux, ne témoignerait pas de suffisamment de confiance à l'égard des jeunes. Cela confirmerait donc la constatation déjà faite quelques années auparavant: « On peut dire que les enfants de l'école Jonathan sont en mesure d'apprendre sans enseignement formel ce que la moyenne des enfants de même âge à la C.E.C.M. apprennent en français et en mathématiques avec enseignement formel »[13].

Le passage d'élèves d'une école primaire alternative à une école primaire régulière ou l'inverse doit aussi être pris en considération, en raison des transferts qui s'opèrent chaque année d'une école à une autre. Ces changements touchent sans doute un nombre limité d'enfants, mais ils préoccupent toujours leurs parents, parce qu'ils impliquent souvent une adaptation à des méthodes différentes, à d'autres livres de classe, à des manières de faire nouvelles.

Ces deux types de transition militent, de soi, en faveur de modes moins globaux d'évaluation. La nécessité de vérifier périodiquement les acquis de connaissance, de manière à apporter au besoin les correctifs appropriés, incite également à recourir à des évaluations plus serrées. N'est-il pas important et utile d'évaluer périodiquement et systématiquement les apprentissages? N'est-il pas possible que, sans brusquer ni rompre le cheminement continu de chaque élève au primaire, l'on ponctue à cette fin les objectifs d'apprentissage selon un échelonnement gradué qui se rapproche davantage de celui qu'on pratique dans les écoles régulières et qui découpe les six années du primaire en étapes plus circonscrites?

Ce n'est pas que tout soit parfaitement au point en matière d'évaluation dans les écoles régulières. Ce n'est pas davantage que l'on doive, par quelque méfiance inavouée, exiger des écoles alternatives des évaluations plus rigoureuses que celles qui ont cours dans les écoles régulières. Il s'agit, plus simplement et sans pour autant nier les fondements d'un modèle éducatif centré sur le progrès continu de l'élève, d'assurer un rapprochement intéressant avec les pratiques de l'école régulière. Un rapprochement qui faciliterait, au besoin, la transition de ce type d'école vers l'école régulière et qui atténuerait, chez certains parents, le sentiment d'être lié par une sorte de contrat moral avec l'école alternative pour toute la durée du primaire.

---

11. *Op. cit.* Voir aussi Charles E. Caouette et Carole Souchereau, « De l'école alternative à l'école secondaire: le rendement scolaire », dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 7, n° 1, mars 1984, pp. 48-58.
Une analyse de 200 études américaines confirme la recherche québécoise: GIACONIA, Rose M. et Larry V. Hedges (1982), « Identifying Features of Effective Open Education », *Review of Educational Research*, 1982, vol. 52, n° 4, pp. 579-602.

12. Il est difficile de savoir ce qui se passerait au plan du rendement scolaire si plus d'élèves d'écoles alternatives primaires pouvaient continuer leurs études dans des écoles alternatives secondaires. Pour l'heure, la seule école alternative pédagogique existant au secondaire est déjà reconnue pour ses résultats en anglais, en géographie et pour ses succès au Salon de la science et de la technologie.

13. Denis Roberge, *Apprentissage académique dans une école primaire non centrée sur l'enseignement*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1978, p. 55.

Le Conseil recommande donc:

> *que les écoles alternatives pédagogiques accordent une plus grande importance à l'évaluation systématique des capacités développées et des connaissances acquises par les élèves et procèdent à cette fin à des approches plus graduées des objectifs des programmes du primaire.*

1.4.2 L'intégration des matières scolaires

L'intégration des matières pratiquée dans les écoles alternatives pédagogiques conduit à des questions qui vont bien au-delà de l'efficacité relative de ce moyen pédagogique pour le rendement scolaire des élèves. Jusqu'à quel point le décloisonnement des matières permet-il de mieux atteindre le but de l'école alternative qui veut se centrer sur le développement intégral de l'élève? À quelles conditions le décloisonnement des matières peut-il devenir une véritable intégration des matières? Peut-on miser presque exclusivement sur une pédagogie des projets comme moyen privilégié pour réaliser la formation intégrale de l'élève?

La pédagogie de projets, sur laquelle repose pour une bonne part la pédagogie de l'école alternative, suppose nécessairement un décloisonnement des matières scolaires. En effet, le projet se réalise à partir d'un thème choisi par les enfants, lequel ne porte pas forcément sur une matière « académique », même si ces matières peuvent intervenir à propos du thème retenu. Dans un projet sur l'environnement, par exemple, les enfants devront faire appel à des notions de géographie, à des données quantitatives. S'ils veulent persuader leurs camarades et les adultes de protéger l'environnement et d'assurer la qualité de la vie, ils le feront grâce à des textes écrits ou à des présentations audio-visuelles. Le projet est vécu comme une activité globale qui fait appel à l'ensemble des savoirs et des modes d'expression. En cela, il rejoint et peut puissamment marquer le vécu de l'élève; il a un effet mobilisateur maintes fois observé. Dans un tel projet, on peut dire que les élèves « font » de la géographie, des mathématiques, du français, des arts plastiques, etc. Cependant, il n'est pas facile de déterminer jusqu'à quel point chaque matière s'intègre dans le développement de l'enfant, ni d'apprécier si la maîtrise de chaque discipline est suffisante.

L'exigence et la difficulté d'une telle intégration croissent évidemment à mesure que l'on progresse dans l'étude des divers champs de connaissance. C'est peut-être pour cette raison qu'au deuxième cycle du secondaire, on évoque une certaine interdisciplinarité plutôt qu'une intégration des matières. C'est peut-être aussi pour cette raison que la seule école secondaire alternative rattachée au G.O.É.L.A.N.D. a modifié son orientation initiale axée sur la pratique exclusive de la pédagogie de projets en la complétant par un ensemble diversifié et articulé de moyens pédagogiques: ateliers multi-âges sur un apprentissage spécifique, cliniques par matière et par degré (*v.g.* géographie générale en 1re secondaire), etc.

L'intégration des matières scolaires constitue un dossier de première importance pour l'ensemble du fonctionnement et des pratiques pédagogiques, en particulier au niveau primaire. On n'a qu'à se rappeler que, au primaire, cette intégration est mise de l'avant comme un idéal souhaitable et trouve dans le titulariat son lieu normal de pratique et de développement. Au secondaire même, les critiques ont été insistantes et tenaces, ces dernières années, contre une compartimentation excessive des disciplines et des enseignements. Sans parler ici des attentes sans cesse exprimées concernant l'interdisciplinarité dans l'enseignement supérieur. Chacun sait que bien des dimensions de la formation pourraient connaître des renouvellements pourtant souhaités si l'on réussissait à surmonter le cloisonnement des approches disciplinaires: le cas de l'enseignement des sciences est identifié comme soulevant justement la question de l'intégration des approches, plusieurs études prestigieuses la désignant comme voie d'avenir particulièrement prometteuse.

En définitive, l'intégration des matières nous renvoie à l'intégration des apprentissages et à l'appropriation personnelle des savoirs. Cela, les écoles alternatives pédagogiques l'ont fort bien vu et c'est en toute cohérence avec leur volonté de servir la formation « intégrale » — et donc « intégrée » — de la personne qu'elles pratiquent cette intégration des matières et des enseignements. Mais, elles sont bien placées pour mesurer l'ampleur du défi: cette intégration est difficile et s'accommode mal de recettes superficielles ou improvisées.

L'intégration des matières suppose une instrumentation adaptée. En effet, comment parvenir à intégrer en activités cohérentes et valables des objectifs disciplinaires appartenant à des programmes eux-même structurés selon un mode disciplinaire? L'élaboration et la maîtrise d'une telle instrumentation exigent que des recherches et des expérimentations systématiques soient réalisées, évaluées, consignées, diffusées. Et cela n'est guère à la portée d'une seule école, voire d'un réseau d'écoles laissées à elles-mêmes. Aussi faut-il attirer l'attention des diverses autorités scolaires sur l'importance et la nécessité d'entreprendre et de pousser de telles recherches-action centrées sur l'intégration des matières[14]. À n'en pas douter, les écoles alternatives pédagogiques constituent à cet égard un terrain particulièrement propice. Il serait utile qu'elles soient étroitement associées à ces expérimentations, elles qui, souvent avec les moyens du bord, se sont hardiment engagées dans cette voie novatrice.

Le Conseil recommande donc:

> *que, parmi les programmes actuels de recherche et d'expérimentation pédagogiques, un haut degré de priorité soit accordé à l'intégration des matières et que, dans cette perspective, on invite les écoles alternatives pédagogiques de niveau primaire à participer à des projets de recherche-action.*

1.4.3 La reconnaissance claire des écoles alternatives pédagogiques

La troisième piste proposée par le Conseil ne porte pas directement sur le fonctionnement ou la vie interne des écoles alternatives pédagogiques. Elle concerne plutôt l'existence même de ces écoles, plus particulièrement leur statut souvent précaire dans leur propre commission scolaire.

À la lecture des documents disponibles et des médias, mais plus encore au cours de ses visites, le comité du Conseil a été maintes fois saisi de cette précarité. Cette situation a de quoi étonner, après dix années d'existence de plusieurs de ces écoles. Certains de leurs agents se disent victimes de préjugés. Une responsable d'école alternative confiait, au cours d'une visite, que, malgré ses invitations réitérées aux directions des écoles environnantes, aucune d'elles n'avait encore consenti à « venir voir » ce qui se passait dans son école. Cela est à la fois révélateur et inquiétant.

Bien sûr, il a pu arriver que des discours militants et enthousiastes aient parfois laissé croire que l'école alternative pédagogique était la seule bonne école. Il a aussi pu arriver que des personnes aient été importunées par les tendances prosélytistes de certains. Mais, on a maintenant plutôt l'impression que les écoles alternatives sont surtout soucieuses de développer leur différence, sans vouloir imposer à quiconque le modèle éducatif qu'elles proposent.

Au-delà des récits parfois contradictoires qu'il lui a été donné d'entendre, le Conseil croit que les commissions scolaires devraient prendre des positions claires à l'égard des écoles alternatives pédagogiques. Il est d'avis qu'il faut reconnaître et favoriser l'existence de ces écoles, convaincu qu'il a là une réponse valable à des besoins éducatifs réels et bien identifiés.

La conjoncture générale actuelle nous conduit d'ailleurs à un tel appui. Car, au moment où on semble ici et là vouloir « sonner la fin de la récréation » et revenir, non sans la tentation de nouvelles rigidités, à des méthodes et à des pratiques jugées mieux éprouvées, plusieurs pourraient être amenés à rejeter, voire à ridiculiser, des approches éducatives et pédagogiques naguère présentées et poursuivies comme fécondes, celles mêmes qui, ici comme ailleurs, ont servi de fer de lance aux

---

14. Un intérêt certain pour l'intégration des matières et l'interdisciplinarité se manifeste actuellement dans les milieux scolaires. En mai 1984, par exemple, un congrès pédagogique interdisciplinaire sur l'enseignement au primaire portait à la connaissance de tous bon nombre d'expériences, de réflexions et de recherches. Un comité ad hoc du ministère de l'Éducation soumet à la consultation un document de travail (février 1985) qui s'emploie à clarifier les concepts et incite à poursuivre l'expérimentation sur l'intégration des matières.

Voir: Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, *L'enseignement au primaire, une question d'organisation*, Résumé des communications, Congrès pédagogique interdisciplinaire, 10-11-12 mai 1984, 169 p.

Voir aussi: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale des réseaux, Direction générale du développement pédagogique, *L'intégration des matières*, document de réflexion, février 1985, 33 p.

grandes réformes des années 60. Ce sont ces perspectives dont se nourrissent toujours les écoles alternatives pédagogiques. À moins de consentir aux mouvements, finalement absurdes quand ils sont sans nuances, de « retour du balancier », il serait sage d'assurer la survie de témoins authentiques de ce qu'il y a de meilleur dans les idéaux des années de la Réforme scolaire.

Aussi **le Conseil recommande-t-il**:

que les commissions scolaires reconnaissent en toute clarté l'effort et les réalisations des écoles alternatives pédagogiques pour répondre valablement à des besoins éducatifs réels et diversifiés et leur assurent un appui tout aussi clair et équitable.

Chapitre 2
Les écoles alternatives-curriculum

Ainsi qu'on l'a déjà annoncé, ce deuxième chapitre traite des écoles alternatives-curriculum, c'est-à-dire de ces écoles alternatives qui offrent des services éducatifs accordant une place importante à un champ ou l'autre de savoirs ou d'activités. Il suit le même cheminement que le chapitre précédent. Il comprend de brefs rappels de type historique, une énumération de quelques traits communs, quelques données sur la situation actuelle de ces écoles. Des éléments de réflexion et une voie d'action sont ensuite proposés.

2.1 Quelques rappels

L'école de musique Sacré-Coeur de Sherbrooke a été créée en 1972. En 1973, l'école primaire de musique Le Plateau ouvrait ses portes. Avec son mi-temps pédagogique et son mi-temps musique, cette école est souvent considérée comme une école alternative-curriculum particulièrement typique. Selon les témoignages reçus en consultation, la C.E.C.M. avait pour but, en créant cette école, d'offrir une formation musicale aux élèves des milieux populaires du Plateau Mont-Royal[1]. Cinq ans plus tard, la C.E.C.M. autorisa le prolongement de cette formation au secondaire dans une concentration musique à l'école Joseph-François-Perreault. Au début des années 80, voient le jour une école d'arts, « Thomas d'Arcy McGee », et d'autres écoles offrant d'autres types de formation à d'autres catégories d'élèves, comme, par exemple, l'école tiers-temps en éducation physique et l'école Christ-Roi pour les élèves doués.

De son côté, la C.E.P.G.M. ouvrait, en 1975, une école primaire axée sur les arts (musique, arts plastiques, théâtre). Cette école, appelée « F.A.C.E. » (Fine Arts Core Education), s'étendit au secondaire au début des années 80. En fait, cette école pratique moins une concentration dans le domaine des arts qu'elle ne fait appel aux arts comme voie privilégiée d'assimilation et d'intégration de l'ensemble de la formation. Depuis lors, d'autres écoles s'emploient à répondre aussi à d'autres besoins éducatifs. C'est le cas, par exemple, de la « Royal West Academy » qui offre l'immersion en langue française et une formation plus poussée en informatique.

En plus de ces écoles de formation générale qui mettent l'accent sur un aspect particulier du curriculum des études (d'où l'appellation d'école alternative-curriculum), il faut mentionner l'école nationale Pierre-Laporte de la Commission scolaire Sainte-Croix. Cette école offre une concentration de type professionnel en musique et en ballet classique à tous les jeunes du Québec. C'est une école qui vise à former de futurs professionnels dans ces deux domaines des arts, à la différence des écoles alternatives-curriculum qui ne projettent pas de former des professionnels. C'est une école nationale et non l'école d'un territoire délimité d'une commission scolaire comme le sont les écoles alternatives-curriculum.

Les écoles alternatives-curriculum sont nées et continuent de naître pour diverses raisons. Tantôt, elles veulent répondre à des besoins particuliers de formation auprès de clientèles spécifiques; tantôt, leur mise en place permet d'éviter la fermeture d'écoles publiques trop peu peuplées; tantôt encore, elles sont vues comme des « alternatives » aux écoles privées qui exercent, face aux écoles publiques, une indéniable force d'attraction. Cet ensemble de motifs diversifiés, qui tiennent à la fois des circonstances, d'une attitude pragmatique et d'évidents préoccupations éducatives, ne permet pas de considérer l'origine de ces écoles comme l'histoire du mouvement. Il s'agit plutôt, en réalité, d'initiatives circonstancielles prises par des administrations scolaires, au cours des douze dernières années. Récemment, cependant, les projets annoncés par la C.E.C.M.[2] s'inscrivent manifestement dans ce qui ressemble de plus en plus à une politique explicite. Il en est de même pour la C.E.P.G.M., qui songerait à implanter d'autres écoles du type de l'école « Royal West Academy ».

---

1. Soixante-dix paroisses et cinquante-neuf écoles réparties autour du Parc Lafontaine.
2. Par la résolution n° 5 de sa session régulière du 16 janvier 1985, le Conseil des commissaires accepte les cas suivants: développement d'un secteur des arts à l'école primaire Sainte-Gertrude; développement du secteur douance à l'école Christ-Roi; ouverture de trois écoles primaires avec concentration en anglais; projet « culture et technologie » de l'école secondaire Louis-Riel; école innovatrice au secondaire comme secteur de l'école secondaire polyvalente Edouard-Montpetit, classes innovatrices dans l'école primaire « Holy Family ».

Ces expériences ont tout de même ceci en commun qu'elles recherchent toutes des solutions à la diversité des besoins dans le secteur public, en mettant l'accent sur une formation particulière et en modifiant l'agencement du curriculum. Elles se sont développées et continuent de se développer principalement dans la région métropolitaine. Plus globalement, on peut dire que les écoles alternatives-curriculum se rattachent à un courant, de plus en plus accentué aujourd'hui dans les grandes démocraties occidentales, qui fait l'éloge de l'exigence et prône un retour aux valeurs sûres du travail, de l'effort, de la discipline. Ce courant propose la recherche de la qualité et de l'excellence et entend valoriser le travail intellectuel, le mérite et le talent. En certains cas, on n'y fait même pas mystère de favoriser un élitisme fondé sur le talent et l'effort.

2.2 Des traits communs

Il y a évidement bien des variantes dans l'ensemble des pratiques des écoles alternatives-curriculum. Peut-être même plus encore que dans le cas des écoles alternatives pédagogiques qui, elles, se nourrissent sensiblement aux mêmes sources d'inspiration. Il saute aux yeux, par exemple, que la formation artistique n'est pas abordée de la même manière par l'école Pierre-Laporte, l'école Le Plateau ou l'école « F.A.C.E. ». Ici, on croit que les arts constituent un médium de formation assez riche et assez puissant pour intégrer tous les autres aspects de l'éducation; ailleurs, on croit que l'éducation corporelle, incluant les diciplines de l'athlétisme sur piste et pelouse, peut servir de base pour le développement de la personne; ailleurs encore, on croit que la formation musicale ou des projets centrés sur la formation scientifique constituent d'heureux compléments aux matières dites « académiques ».

Des traits communs peuvent cependant être décelés, qu'il est utile de souligner.

2.2.1 Philosophie de l'éducation

Les écoles alternatives-curriculum ne prétendent pas poursuivre des finalités éducatives autres que celles qui sont proposées à l'ensemble des écoles publiques et qui trouvent leur centre de cohérence dans ce qu'on convient d'appeler le développement intégral de l'élève. Leurs visées demeurent donc des visées de formation générale de base.

Deux constantes se dégagent cependant avec netteté. La première a trait à la valorisation de l'acquisition des connaissances et du développement intellectuel. En cela, les écoles alternatives-curriculum renouent avec des valeurs qui ont fait le meilleur de l'école d'avant les réformes: discipline, rigueur, maîtrise des connaissances. La seconde consiste en une formation plus poussée dans un domaine de savoir ou d'activité. Pas nécessairement en guise de spécialisation professionnelle ou pré-professionnelle, mais plutôt comme moyen d'intégration ou comme complément intéressant et enrichissant de formation, parfois dans des dimensions de formation (arts, éducation physique) souvent considérées moins importantes, voire laissées pour compte dans le curriculum généralement pratiqué. Par ces deux traits, les écoles alternatives-curriculum fournissent un apport novateur à la pensée et aux pratiques éducatives issues des courants de démocratisation scolaire des années 60.

2.2.2 Pédagogie

On peut distinguer deux champs d'application distincts de la pédagogie au regard desquels les écoles alternatives-curriculum présentent des ressemblances et des différences: le champ constitué par l'ensemble des matières dites « académiques » et le champ de la formation particulière de l'école.

Dans le champ des matières « académiques », on pratique habituellement une pédagogie qui ne s'écarte pas sensiblement de la pédagogie pratiquée dans la plupart des écoles publiques: regroupement des élèves par classes, enseignement collectif, exercices, devoirs, etc. Une variante, cependant, par rapport à la pédagogie courante: un rythme accéléré de l'apprentissage y est souvent pratiqué, afin de libérer du temps à consacrer à une formation plus poussée dans le domaine privilégié par l'école. Une telle pratique suppose évidemment que les élèves aient la capacité de réussir plus rapidement leurs apprentissages scolaires. Il en découle forcément des exigences quant à la sélection des élèves, un point que le Conseil traitera plus loin.

Dans le champ de la formation particulière de l'école, on trouve une gamme de formules pédagogiques fort différentes, allant de la très classique à celle dite « active » ou « ouverture » : enseignement de groupe, « team teaching », pédagogie de projets... C'est à l'école « F.A.C.E. » qu'on semble tendre à rassembler le plus grand nombre d'éléments d'une pédagogie ouverte : regroupement des élèves par « familles » selon les cycles du primaire et du secondaire, intégration des matières à partir de l'apprentissage des arts, programmes à base de thèmes, apprentissages personnalisés organisés en fonction du rythme de chaque enfant, etc. Selon les diverses formules utilisées, on insiste plus ou moins sur l'auto-formation, l'autonomie de l'élève. Mais, dans tous les cas, on attend des performances au moins égales à la moyenne dans le développement intellectuel général de l'élève et dans la spécialité de l'école ; on en attend même généralement plutôt davantage.

2.2.3 Position à l'égard du régime pédagogique

Les écoles alternatives-curriculum compriment le plus souvent le temps accordé aux diverses disciplines comprises dans la grille-matières et, parfois, ajoutent du temps pour la spécialité de l'école. Cette compression ou cet ajout varient selon l'importance accordée au champ particulier de formation. Ainsi, par exemple, le « tiers-temps » en éducation physique signifie sept heures (sur un total de 23 heures), dont cinq sont assurées par des spécialistes et deux en « team teaching » par les titulaires et les spécialistes. En « douance »[3], 75 % du temps est consacré aux matières « académiques » et 25 % du temps est réservé pour des projets habituellement axés sur les sciences. La concentration la plus forte au primaire existe à l'école Le Plateau, qui porte à 25 le nombre total des heures consacrées à l'ensemble des matières, parmi lesquelles 11 heures sont réservées à la musique.

La position des écoles alternatives-curriculum à l'égard du régime pédagogique ne comporte pas de dimensions idéologiques proprement dites ; si on tenait à la qualifier, il faudrait sans doute en parler comme d'une attitude pragmatique. Ces écoles ne contestent ni les programmes d'études ni les objectifs de ces programmes. Elles réinterprètent plutôt les programmes officiels, essentiellement en les comprimant et en accélérant les cheminements de poursuite des objectifs visés. Elles développent également leurs propres programmes dans le domaine de leur spécialité. Ce qui est assez normal, puisque les programmes généralement appliqués dans les autres écoles publiques n'ont évidemment pas été pensés en fonction d'une telle concentration.

Enfin, les écoles alternatives-curriculum appliquent les politiques d'évaluation qui ont cours dans l'ensemble des écoles publiques régulières. Ces politiques récentes d'évaluation accordent plus de place à l'évaluation formative, c'est-à-dire à celle qui est destinée à suivre et à améliorer le développement continu de l'élève. Dans les écoles alternatives-curriculum comme ailleurs, bon nombre de parents insistent encore sur la mesure de l'acquisition des connaissances de leurs enfants, une évaluation dite « sommative », malgré la tendance actuelle qui préconise davantage l'évaluation formative.

2.2.4 Conception de l'autorité et participation

Dans les écoles alternatives-curriculum, les parents sont généralement des consommateurs avertis et critiques, plutôt que des initiateurs inventifs et omniprésents. La forme de participation qui existe habituellement dans ces écoles dépend largement de leurs origines. En effet, les écoles alternatives-curriculum sont dues à l'initiative de spécialistes en éducation, de conseillers pédagogiques et d'administrateurs scolaires qui ont présenté des projets et les ont soutenus auprès des commissaires. Parfois, les parents sont intervenus comme groupe de pression pour appuyer ces projets. La participation des parents, qu'on dit la plupart du temps plus active et plus importante que dans beaucoup d'autres écoles publiques, se limite néanmoins à une sorte de soutien logistique, par exemple lors de la préparation des concerts ou de l'organisation de campagnes de financement. Pour le reste, elle est assez semblable à celles des écoles régulières et ne va pas jusqu'à la participation à titre de co-éducateurs. L'autorité dans l'école repose sur le directeur ou la directrice, comme dans la très grande majorité des écoles. Les spécialistes exercent une grande part du leadership pédagogique pour tout ce qui regarde la formation particulière donnée dans l'école.

---

3. « Douance » est un néologisme québécois servant à traduire le terme anglais « giftedness », désignant les élèves doués et talentueux.

2.3 Quelques données

Comme on l'a fait dans le cas des écoles alternatives pédagogiques, le portrait actuel des écoles alternatives-curriculum doit être complété par quelques données relatives à leur nombre, à leur taille, à leur clientèle, aux éducateurs qui les animent et au type de rapports qu'elles entretiennent avec leur commission scolaire.

2.3.1 Le nombre des écoles

On compte actuellement une quinzaine d'écoles alternatives-curriculum, réparties à peu près également au primaire et au secondaire et principalement concentrées dans la grande région métropolitaine. Ces alternatives-curriculum existent tantôt comme écoles complètes, tantôt comme classes constituant des groupes homogènes séparés dans des écoles régulières.

2.3.2 La taille des écoles

Lorsqu'il s'agit d'écoles proprement dites, on constate qu'elles sont de petite taille ou de dimension moyenne si on les compare aux écoles régulières du primaire et du secondaire dans le même territoire scolaire. Par exemple, l'école primaire tiers-temps en éducation physique accueille environ 200 élèves, répartis en 8 groupes de la troisième jusqu'à la sixième année, soit deux groupes par année. L'école « F.A.C.E. » regroupe environ 1 000 enfants et adolescents, de la maternelle à la fin du secondaire. L'école primaire La Plateau a 450 élèves. Petite ou moyenne, la taille des écoles apparaît liée à des limites d'espace plutôt qu'à des choix éducatifs.

2.3.3 La clientèle

En raison même du caractère spécialisé de la formation qu'elles offrent en plus de la formation générale, les écoles alternatives-curriculum ne peuvent manifestement pas s'adresser à tout le monde, même si ces écoles ne sont pas des écoles professionnelles, avec lesquelles elles refusent d'ailleurs d'être confondues. La plupart choisissent leurs élèves dans un bassin de population où la demande est souvent plus forte que l'offre. En fait, elles appuient habituellement leur choix sur deux critères, un critère d'ordre intellectuel auquel est étroitement associé un critère d'aptitude dans la spécialité concernée.

Le critère d'aptitude ne vise pas les performances ou les techniques déjà acquises dans la spécialité de l'école. Il se fonde plutôt sur une capacité escomptée et un goût permettant de présager un développement harmonieux dans le domaine particulier de formation de l'école. Par ailleurs, le critère d'ordre intellectuel donne lieu à une sélection axée sur des performances allant d'un minimum requis à des exigences beaucoup plus poussées. Au bas de la gamme, telle école secondaire choisit, en vertu du principe du « premier arrivé, premier servi », les élèves qui ont réussi leurs classes au primaire et qui manifestent en même temps une volonté de travailler et de réussir. Au haut de la gamme, il faut ranger telle école primaire qui choisit ses élèves parmi les cinq premiers en français et en mathématiques, dans les classes de première année d'une soixantaine d'écoles d'un territoire donné.

La provenance socio-économique des élèves ne peut être établie avec certitude. Néanmoins, il est possible d'affirmer, en vertu des témoignages reçus, que l'alternative-curriculum constitue un attrait certain pour une clientèle de parents ayant un niveau de formation relativement assez avancé. Dans un cas où le projet de l'école visait explicitement des milieux socio-culturellement moins bien nantis, les éducateurs reconnaissent que les élèves en provenance de ces milieux ne constituent plus, à l'heure actuelle, que la moitié de la clientèle de l'école.

2.3.4 Les éducateurs

Dans les écoles alternatives-curriculum du primaire, il existe la plupart du temps[4] deux catégories d'enseignants: les titulaires et les spécialistes. Les titulaires assument la partie de l'enseignement qui concerne les disciplines correspondant aux divers programmes du régime pédagogique. Les spécialis-

4. Dans une école, « F.A.C.E. », on préfère parler de spécialistes polyvalents au lieu de titulaires et de spécialistes au sens courant du terme.

tes assument la formation particulière donnée dans l'école. Dans les deux cas, le travail des éducateurs est très exigeant, puisque les jeunes « en demandent toujours davantage ». Néanmoins, les éducateurs ne comptent guèrent leur temps, heureux, semble-t-il, de travailler avec des élèves motivés.

En certains cas, il arrive que l'école soit dotée de ressources humaines supplémentaires. Bien que soumis aux mêmes règles d'affectation prescrites dans les conventions collectives, les spécialistes semblent, pour l'instant, moins exposés que les titulaires au régime de mutation. Le projet très particulier de l'école alternative-curriculum limite évidemment la mobilité qu'on retrouve souvent dans les autres écoles publiques.

2.3.5 Les rapports avec la commission scolaire

Les projets d'écoles alternatives-curriculum, présentés et appuyés par des spécialistes ou des administrateurs d'une commission scolaire, ne mettent habituellement pas beaucoup de temps à se réaliser. Leur mode d'émergence explique aussi que, dans tous les cas, les rapports entre l'école et la commission scolaire soient positifs. Plusieurs écoles alternatives-curriculum disposent d'un feuillet ou d'un dépliant informatif, cautionné par la commission scolaire, qui renseigne les parents sur les objectifs de l'école et les conditions d'admission des élèves. Les écoles alternatives-curriculum font partie de la « visibilité » de la commission scolaire auprès de la population. On peut même dire que leur existence s'inscrit de plus en plus dans une politique de la commission scolaire.

2.4 Des éléments de réflexion et une proposition d'action

Après s'être surtout appliqué, ici aussi, à décrire, à écouter et à refléter, il importe de franchir maintenant un pas de plus et de suggérer quelques réflexions plus critiques, afin d'aider l'ensemble du système scolaire à tirer le meilleur profit possible de ces expériences. Le Conseil a retenu un point de réflexion qui comporte deux volets et anticipe déjà sur des avenues qui, comme celles développées au chapitre troisième, concernent l'ensemble des écoles publiques.

2.4.1 Une meilleure distinction des besoins éducatifs

À des degrés divers, mais de façon réelle, le mode de recrutement des écoles alternatives-curriculum semble supposer une sorte d'identification de ce qu'on pourrait appeler la douance[5] intellectuelle à l'aptitude ou au goût pour un domaine particulier du savoir ou des arts. On réserve ainsi à des élèves aptes à « faire leur classe » en moins de temps que la moyenne l'occasion de se développer dans un champ plus gratuit d'activité.

Cette pratique soulève d'emblée deux questions: pourquoi une formation particulière, artistique par exemple, devrait-elle être réservée à des élèves intellectuellement plus doués ou plus rapides? Pourquoi des élèves intellectuellement plus doués ou plus rapides devraient-ils nécessairement « faire autre chose » pour réaliser des apprentissages correspondant à leurs capacités?

Le Conseil est d'avis qu'on doit chercher les moyens les mieux adaptés possible pour répondre aux besoins et aux capacités des élèves intellectuellement doués. En cela, les écoles alternatives-curriculum méritent appui et encouragement. Mais on peut se demander si la solution pour eux consiste nécessairement à s'adonner à des activités particulières, voire parascolaires. Est-ce là la meilleure façon de satisfaire les besoins éducatifs des élèves doués? L'ensemble du monde du savoir ne pourrait-il pas fournir lui-même des occasions d'enrichissement et d'approfondissement? D'autant

---

5. Dans une livraison récente de *Information*, la revue de la Fédération québécoise des directeurs d'écoles, un article montre que la réflexion sur la douance n'est pas encore très avancée. L'auteur tente d'établir une distinction entre douance et talent spécifique, considérant la première comme une compétence exceptionnelle qui peut être multiple et le second comme une performance exceptionnelle dans l'un ou l'autre des quatre domaines suivants: habiletés cognitives, créatrices, sensori-motrices ou socio-affectives. Le talent spécifique est ici perçu comme l'utilisation d'une douance. Voir Alfred Trottier, « La douance, un dossier en évolution », dans *Information*, vol. 2, décembre 1984, pp. 3-4. Le problème de cette distinction est qu'elle ne résout pas l'adéquation que l'on fait entre talent spécifique et douance intellectuelle. Il n'est pas du tout prouvé qu'il faille être supérieur en français et en mathématiques pour être talentueux en arts.

plus que des expériences actuellement en cours auprès de ce type d'élèves révèlent que les enfants intellectuellement doués, situés dans une pédagogie de projets, choisissent souvent de préférence des thèmes scientifiques et utilisent volontiers les techniques développées par la technologie moderne. Ces expériences montrent, en tout cas, que l'enrichissement de la formation des élèves brillants peut être poussé dans plus d'une direction et qu'il ne faut pas les enfermer trop tôt dans un seul champ d'apprentissage.

En revanche, comment répondre aux besoins particuliers d'élèves qui, sans être forcément doués intellectuellement et sans être d'emblée capables d'atteindre en moins de temps que prévu les objectifs des programmes, manifestent des goûts et des aptitudes pour un domaine d'activités, pour les arts par exemple? Devront-ils, eux, s'y adonner le soir et les fins de semaines, et à leurs frais?

Il faut aussi savoir gré aux écoles alternatives-curriculum de vouloir donner à plus d'élèves la possibilité de se développer dans un domaine que, autrement, ils n'auraient peut-être pas la chance d'aborder. Elles élargissent aussi par là le bassin des relèves, artistiques, culturelles ou autres, ce qui est important pour l'avenir de certaines disciplines dans notre société, mais qui militerait justement pour un recrutement davantage fondé sur le goût et l'intérêt. La question qui doit être soulevée consiste finalement à s'interroger sur la corrélation pratique ainsi établie entre la douance intellectuelle et l'aptitude ou le talent pour tel ou tel domaine particulier. Une corrélation qui ne sert adéquatement ni les élèves doués ni les élèves qui ont des intérêts spécifiques. Aux premiers, on pourrait peut-être proposer d'autres formes ou d'autres champs d'enrichissement que celui d'une sorte de spécialisation qu'ils ne choisissent pas toujours vraiment. Quant aux seconds, surtout ceux qui seraient « dans la moyenne » des réussites scolaires, que leur propose-t-on de stimulant et d'adapté à leurs besoins?

2.4.2 Un accès moins restrictif

La sélection pratiquée dans la plupart des écoles alternatives-curriculum soulève une autre question qui découle de la précédente. En effet, la nature même d'un curriculum spécial, qui recourt à la compression du temps consacré aux matières scolaires, entraîne la nécessité d'une sélection réalisée sur la base des performances scolaires antérieures. Le mode de sélection adopté par ces écoles alternatives-curriculum est donc cohérent avec leur projet même.

Le Conseil n'est pas d'avis qu'il faille remettre en cause des projets qui, de toute évidence, fonctionnent bien et répondent à des attentes nombreuses et insistantes. Ce qu'il faut plutôt remettre en cause, c'est leur caractère pour ainsi dire exclusif. Pourquoi ne serait-il pas possible que plus d'écoles pratiquent des aménagements horaires qui permettent de libérer du temps pour l'approfondissement de certains apprentissages, sans que les plus doués soient les seuls à y avoir accès? Pourquoi les élèves doués seraient-ils les seuls à pouvoir profiter d'une formation dans un domaine où d'autres élèves pourraient aussi apprendre et se développer, parfois même selon des méthodes avec lesquelles ils seraient peut-être en meilleure affinité?

Certaines études américaines tendent, en effet, à montrer que le type d'intelligence et le style d'apprentissage varient beaucoup d'une personne à une autre. Ainsi, par exemple, Howard Gardner[6] soutient qu'il y a six formes d'intelligence et que seulement deux d'entre elles — l'intelligence « linguistique » et l'intelligence « logique mathématique » — recevraient une attention sérieuse dans les systèmes scolaires réguliers. Les quatre autres formes — « musicale », « spatiale », « physique » et « personnelle » —, essentielles au développement en musique, en arts visuels, en danse, en administration, mériteraient une attention au moins aussi importante à l'intérieur du système scolaire.

Évidemment, une telle ouverture de l'accès aux écoles alternatives-curriculum suppose qu'on ne se contente pas de « comprimer » le temps consacré aux programmes réguliers. C'est ici que l'intégration des matières, au primaire en tout cas, pourrait favoriser des réalisations intéressantes, notamment en permettant à plus d'élèves de réussir les acquisitions attendues d'eux. Des expériences tendent

---

6. Cf. Clinchy, Evans, « Coming: A New Role for Magnet Schools », dans *Principal*, vol. 64, n° 3, janvier 1985, p. 7. Voir aussi: Conseil supérieur de l'éducation, *L'activité pédagogique*, Rapport annuel 1981-82, p. 117.

même à montrer que de tels programmes réaménagés stimulent les motivations et suscitent des performances qui dépassent les attentes initiales. À cet égard, l'expérience de l'école « F.A.C.E. » mériterait d'être étudiée de près; en effet, on n'y pratique pas de sélection basée sur les résultats scolaires préalables. On informe clairement les parents des objectifs de l'école — cette transparence des objectifs et des critères est capitale — et on y inscrit les élèves dès la maternelle; la formation en arts y est ensuite poursuivie moins comme une spécialité que comme un moyen d'intégration de l'ensemble de la formation. Les heures d'activités qu'on ajoute à l'horaire régulier permettent aussi de favoriser un accès plus généralisé. Évoqué ici à seule fin d'illustrer que le propos n'est pas purement théorique, cet exemple témoigne de possibilités qu'il y aurait intérêt à explorer.

Aussi, tout en reconnaisant et en appuyant l'apport éducatif positif des écoles alternatives-curriculum, **le Conseil recommande**:

> *que les commissions scolaires définissent clairement les objectifs poursuivis par les écoles alternatives-curriculum et, en se gardant d'assmilier la douance intellectuelle à certaines aptitudes particulières, les rendent accessibles à des clientèles plus diversifiées.*

Chapitre 3
L'innovation et la diversité dans le système scolaire public

On l'a souligné dès le départ, l'expérience des écoles alternatives présente un intérêt qui déborde largement le seul réseau des écoles concernées. Ces écoles témoignent de la persistance de besoins éducatifs qui ne semblent pas satisfaits par les écoles régulières. Elles portent aussi en elles-mêmes des questions qui touchent l'ensemble du système scolaire public. Ce sont ces questions qui seront traitées ici, à la manière d'autant de voies de réflexion et d'action pour les divers agents du système scolaire.

On abordera ces questions selon trois angles complémentaires: l'innovation, la diversité, la gestion de l'une et de l'autre.

3.1 L'innovation dans les écoles publiques

Au sujet de l'innovation, *L'École québécoise* déclare: « L'innovation pédagogique prend un sens particulier dans un contexte où l'on reconnaît la diversité entre les milieux et les établissements. On la considère alors comme une richesse et non un danger ».[1] Voilà qui campe sans ambiguïté la pensée ministérielle.

Dans tous les secteurs de l'activité, on reconnaît de plus en plus que la santé, le progrès et même le maintien des acquis passent par la capacité d'innover. Il n'en est pas autrement pour l'éducation, cette entreprise culturelle qui met en relation des sujets et des mondes de signes eux-mêmes en constante évolution. L'histoire de l'éducation, ici et ailleurs, montre à l'évidence que les approfondissements sont souvent fonction du renouvellement.

Innovation n'est cependant pas synonyme d'agitation ou de course au changement, ce que le monde de l'éducation n'a pas toujours su s'épargner. Il est même arrivé que certains engouements s'épuisent d'eux-mêmes, faute d'enracinement dans des fondements solides et assimilés. On ne pense ici à aucune fringale de changement. On pense plutôt à l'innovation réfléchie et menée en fonction d'objectifs clairs et critiques.

On peut l'affirmer avec assurance: il se fait des innovations dans plusieurs écoles du Québec. Ces innovations témoignent d'une pratique pédagogique diversifiée et soucieuse de créer des conditions favorables aux apprentissages des enfants. Elles naissent et meurent souvent, cependant, sans qu'on en ait connaissance en dehors du lieu même où elles sont expérimentées. Des recueils s'emploient, à un moment donné, à les répertorier et à les diffuser. Mais, plus fréquemment, elles font partie des propos échangés au cours de congrès ou de colloques.

Ces innovations reflètent les initiatives les plus diverses: formules d'encadrement, ateliers d'écriture, gestion du temps, apprentissage individualisé, ateliers de rythmique, etc., sans parler de pratiques comme celles des « classes vertes » ou des « classes de neige » qui font maintenant partie de notre patrimoine pédagogique. Toutes ces initiatives peuvent être considérées comme des innovations. Elles visent à améliorer l'activité pédagogique des écoles régulières, sans pour autant modifier fondamentalement l'ensemble du fonctionnement de l'école. Le type de nouveauté qu'elles déploient n'atteint pas davantage les structures du système, mais elles témoignent de ce qu'il y a, dans le système, une capacité réelle de répondre à des besoins divers.

Dans l'ensemble de ces innovations, les écoles alternatives, les alternatives pédagogiques et les alternatives-curriculum, occupent évidemment une place particulière, puisqu'elles innovent comme projet global d'école, et non seulement comme expérience particulière à l'intérieur d'un projet d'école qui n'en serait pas radicalement modifié. Le fait que l'alternative s'institutionnalise formellement comme un projet global lui donne aussi une consistance et une portée auxquelles ne peuvent pas prétendre les projets plus ponctuels d'innovation.

---

1. Art. 10.3, p. 15. Dans l'article précédent, 10.2.3, on définit l'innovation comme « une pratique conçue et réalisée en vue de changements significatifs dans l'action éducative ».

Ce que le Conseil veut souligner ici avec vigueur, c'est que l'innovation doit pouvoir surgir dans l'ensemble des écoles et qu'elle ne doit surtout pas être confinée dans les seules écoles alternatives. Autant on doit se réjouir que des écoles prennent des leaderships d'innovation et développent des voies originales de fonctionnement, autant il serait inquiétant que les écoles régulières — « les écoles ordinaires du monde ordinaire », comme disent certains — doivent se contenter de l'uniformité, voire de la grisaille. L'école alternative ne constitue qu'une des voies de l'innovation et elle ne saurait à elle seule assurer la vitalité du système scolaire. Elle témoigne plutôt en faveur d'un accès démocratique à l'innovation.

Indissociable de l'appui à l'innovation, il y a la diffusion des expériences et la circulation de l'information. À cette fin, des répertoires et des inventaires sont fort utiles, surtout s'ils font périodiquement l'objet de rencontres ou de colloques.

L'émergence de l'innovation dans les écoles régulières suppose un certain nombre de conditions favorables, parmi lesquelles les attitudes d'accueil et de volonté de progrès des autorités scolaires comptent pour beaucoup. Comme sont aussi souvent déterminants, dans les cas qui exigent un soutien de recherche et d'expérimentation proprement dites, les critères qui président aux choix budgétaires. En effet, en période d'austérité budgétaire, il arrive fréquemment que les projets de recherche et d'innovation écopent en premier et soient déclarés « luxueux ». Où qu'ils soient pratiqués, de tels choix sont à courte vue. À défaut d'espérer avec réalisme des ressources nouvelles qui ne viendront vraisemblablement de nulle part, les instances de décision sont ultimement renvoyées à leur hiérarchie des valeurs et des priorités. Le Conseil est d'avis que l'aide au progrès réfléchi et au renouvellement pédagogique devrait y être maintenu au haut de la liste.

Les consultations du Conseil ont aussi fait apparaître d'autres facteurs importants pour l'avenir de l'innovation dans les écoles. Le premier concerne la stabilité de l'équipe des éducateurs de l'école; le second a trait à la formation de ces éducateurs.

Dans l'école innovatrice, la stabilité de l'équipe, sa cohésion et son adhésion au projet novateur constituent des facteurs indispensables à la poursuite et au succès de l'entreprise. On le voit nettement dans les écoles alternatives. C'est pourquoi, toute mesure qui vise à assurer la cohésion de l'équipe et l'adhésion des éducateurs au caractère novateur de l'école favorise l'innovation et le renouvellement[2]. En ce sens, l'application rationnelle du régime d'affectation et de mutation des enseignants s'avère capitale, pour les écoles alternatives comme pour les autres écoles publiques qui sont engagées dans des projets particuliers.

L'avenir de l'innovation dans les écoles repose aussi, pour une bonne part, sur le perfectionnement et la motivation des éducateurs. L'un et l'autre ne s'acquièrent pas entièrement sur les bancs de l'université. La pédagogie de projets, l'intégration des matières, la gestion participative, l'animation de « familles » ou de groupes multi-âges, l'enrichissement des programmes sont des formules novatrices qui s'apprennent et se pratiquent dans le quotidien. La maîtrise de ces diverses activités requiert de la latitude pour que les écoles puissent se ménager des zones de réflexion et de ressourcement. On comprend pourquoi plusieurs écoles — et c'est clairement le cas dans les écoles alternatives — font tout pour réaménager l'horaire hebdomadaire de manière à dégager quelques heures chaque semaine pour le perfectionnement et la réflexion critique. Cette pratique, ou toute autre pratique similaire, est à encourager pour que l'innovation soit possible, s'enrichisse et s'approfondisse.

Le Conseil recommande donc:

> *que le ministre de l'Éducation réaffirme l'importance et la nécessité de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques dans l'ensemble des écoles, les régulières comme les alternatives, qu'il en diffuse largement les réalisations et que soient assurées en conséquence*

2. Dans un avis récent, le Conseil a analysé les conditions favorables à l'émergence de projets locaux de qualité: *La recherche de la qualité: les personnes qui font l'école secondaire*, mai 1984.

certaines conditions essentielles, notamment l'appui ferme des autorités scolaires, la clairvoyance des choix budgétaires, la stabilité des équipes-écoles et l'encouragement au ressourcement du personnel.

3.2 La diversité dans les écoles publiques

S'il y a un enseignement clair à tirer de l'expérience des écoles alternatives, c'est bien qu'il y a des besoins éducatifs fort variés dans la population et que l'école régulière ne semble pas capable d'y répondre de manière satisfaisante. La question est de savoir s'il faut consacrer l'école alternative comme voie privilégiée de diversification, avec tout ce que cela comporte de danger de marginalisation pour l'école alternative et de risque d'uniformisation pour l'école régulière.

Pour sa part, le Conseil est d'avis qu'il faut assurer, à l'intérieur même des écoles régulières, les meilleures chances possibles de diversification, le choix d'une école différente devant demeurer la solution la plus poussée et sans doute la solution exceptionnelle, surtout qu'elle est bien difficilement praticable en dehors des grands centres. En somme, on ne voit pas pourquoi, en face des exigences de diversification pédagogique, notamment à l'endroit des élèves doués ou manifestant des intérêts particuliers, on aurait des principes et des critères tellement différents de ceux qui ont justifié le mouvement d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Il y a ultimement là une question d'équité et d'égalité des chances. La promotion de l'égalité des chances ne peut pas vouloir dire que tous, et partout, auraient exactement les mêmes services dans le système scolaire. La recherche de l'égalité serait finalement inéquitable si elle débouchait sur un tel nivellement. Plus des services différents et adaptés seront disponibles dans les écoles régulières ou dans des écoles alternatives, plus il y aura de chances que tous les élèves trouvent réponse à leurs besoins éducatifs. Le mérite des écoles alternatives est de rappeler que tous les enfants ne sont pas identiques et que les solutions uniques n'existent guère en éducation. Les réponses réelles s'inventent pas à pas dans le quotidien de l'activité pédagogique. Tout le reste, dans le système, devrait être au service de cette activité fondamentale.

Les besoins de diversification pédagogique que nous rappelle et auxquels nous confronte l'expérience des écoles alternatives peuvent trouver des voies prometteuses de réponse dans les différentes dispositions qui régissent le fonctionnement des écoles, pour peu qu'on accepte d'y franchir quelques pas de plus. C'est le cas de certains actes qui pourraient et devraient être posés à propos des régimes pédagogiques, de l'enrichissement des programmes, des modes de regroupement des élèves, de l'émergence des projets éducatifs. Le Conseil entend proposer des actions dans chacune de ces quatre voies.

3.2.1 Les régimes pédagogiques

Les régimes pédagogiques de 1981 sont issus de la consultation sur le Livre vert et de *L'École québécoise*. De soi, ils marquent un acquis substantiel auquel le Conseil adhère toujours. Deux initiatives devraient cependant être prises pour en améliorer l'application et le contenu.

3.2.1.1 L'explicitation des marges de manoeuvre

Il y a d'abord les « marges de manoeuvre » des régimes qui gagneraient à être plus explicites et mieux connues.

Ces marges de manoeuvre existent. Elles sont même suffisantes pour permettre aux écoles alternatives, sans devoir recourir à des dérogations particulières, de modifier le temps alloué aux diverses matières scolaires, soit en les comprimant, soit en accordant plus de temps à certaines d'entre elles, soit en les regroupant autour d'un thème ou d'un projet. Par ailleurs, on entend souvent, ici et là, dénoncer les régimes pédagogiques comme un carcan, un obstacle à l'innovation et aux initiatives locales. Qui a raison ? À tout le moins doit-on reconnaître que les marges de manoeuvre ne sont pas évidentes. De fait, elles sont plus évoquées que définies et il faut être passablement connaisseur des subtilités du système pour s'en faire une idée précise. C'est peut-être ce qui explique qu'on finisse par oublier le caractère de recommandation ou d'illustration des exemples et des simulations produits par les administrations, ministérielles et autres.

Il faut dire aussi que les prescriptions des régimes pédagogiques, si souplement qu'on puisse les comprendre, sont loin d'être les seules contraintes imposées à l'organisation du fonctionnement d'une école. Que l'on pense aux contraintes liées aux modes et au niveau de financement et à celles qui découlent de l'application des conventions collectives ou de ce qui en tient lieu. Il arrive ainsi que des marges de manoeuvre prévues d'un côté soient annulées par des contraintes imposées de l'autre.

Quoi qu'il en soit de ces limites, dont tout propos un peu réaliste doit pourtant tenir compte, le Conseil est d'avis que la souplesse des régimes pédagogiques affirmée par les experts doit être plus largement expliquée et diffusée. Cela s'inscrit même directement dans l'esprit du mandat, confié aux commissions scolaires, de « s'assurer de l'application du régime pédagogique adopté par le gouvernement et des programmes d'études établis par le ministre[3] ».

Le Conseil recommande donc :

> *que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires explicitent et diffusent largement les marges de manoeuvre des régimes pédagogiques, de manière que l'ensemble des écoles puissent profiter de la souplesse de leurs prescriptions.*

3.2.1.2 Des services pour les élèves doués et talentueux

L'étude du dossier des écoles alternatives-curriculum fait constamment affleurer celui de la réponse du système scolaire aux besoins des élèves doués ou talentueux, ne serait-ce que parce que plusieurs d'entre elles se donnent justement pour mission de les satisfaire. Plus encore, on peut avoir l'impression que c'est pratiquement la seule solution actuellement prévue pour eux dans le système scolaire ; et on a dit plus haut comment cette solution risque d'ailleurs de confondre des besoins et même d'introduire des disparités injustifiées. C'est pour cela qu'il faut aborder ici cette question, surtout si l'on se préoccupe des pratiques qui ont cours dans l'ensemble des écoles publiques.

En plus des services réguliers prévus pour tous et vraisemblablement destinés, comme toute norme, à l'« élève moyen », les régimes pédagogiques actuels prévoient explicitement des services éducatifs particuliers aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, aux élèves de milieu économiquement faible, aux élèves nouvellement arrivés au Québec, aux élèves ayant besoin de soutien linguistique en français, aux élèves recevant l'enseignement à domicile ou en milieu hospitalier, aux élèves qui ont besoin de mesures d'appui pédagogique, aux élèves inuit et amérindiens[4]. Lors de sa mise en vigueur, ces services seront régis par la nouvelle Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public[5]. Nulle part, ni dans les régimes pédagogiques ni dans la nouvelle loi, on ne fait mention de services à l'intention des élèves doués ou talentueux.

Les milieux scolaires savent que le ministère de l'Éducation a réalisé d'importants travaux sur le dossier des élèves doués. Des discours autorisés[6] ont même récemment laissé entrevoir des voies d'action à venir, dont il faut souhaiter qu'elles prennent corps dans une politique claire. Mais chacun sait que l'appui réglementaire ou législatif est souvent ce qui peut faire la différence entre une volonté politique réelle et une intention généreuse. Il est à cet égard particulièrement significatif que, au moment où l'on vient justement de revoir avec minutie les bases législatives de l'ensemble des droits et obligations de chacun des partenaires du système scolaire, on soit demeuré silencieux sur la situation des élèves doués ou talentueux.

Aussi, reprenant une demande qu'il a déjà faite dans un autre contexte[7], **le Conseil recommande-t-il** :

> *que, dans la nouvelle Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public et, d'ici sa mise en vigueur, dans les régimes pédagogiques actuels, le ministre de l'Éducation fasse inscrire clairement les droits des élèves doués et talentueux à des services éducatifs appropriés.*

---

3. Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public, art. 273.
4. Régime pédagogique du primaire, art. 28 ss. ; Régime pédagogique du secondaire, art. 13 ss.
5. Art. 26 ss., 288 ss.
6. Voir, par exemple, la conférence prononcée par M. André Rousseau, sous-ministre adjoint, au Colloque sur la douance, à Montréal, le 19 octobre 1984.
7. C.S.E., *La place faite aux élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et aux jeunes doués ou talentueux dans une école secondaire en quête d'excellence*, juin 1983.

3.2.2 L'enrichissement des programmes

En lien étroit avec les propos qui précèdent, une action vigoureuse doit être menée en vue de l'enrichissement des programmes. En effet, sans une instrumentation adéquate à cet égard, on ne voit pas bien comment les écoles régulières pourraient réussir concrètement à répondre aux besoins particuliers de leurs élèves doués ou talentueux.

Comme on sait, et ainsi que le prévoient les régimes pédagogiques actuels, les programmes d'études comprennent « des objectifs et des contenus notionnels obligatoires », mais ils « comprennent aussi des objectifs et des contenus notionnels indicatifs que la commission scolaire doit adapter aux besoins de sa clientèle, selon les priorités du milieu ». Le commentaire officiel ajoute: « [Les objectifs et les contenus facultatifs] doivent être adaptés dans les sens multiples d'*enrichissement*, de personnalisation ou de traitement pédagogique propre à la clientèle du milieu[8] ». La Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public précise dorénavant que « la commission scolaire détermine les orientations pour l'enrichissement des objectifs et l'adaptation des contenus indicatifs des programmes d'études officiels[9] ». C'est dire — et cela est couramment répété par les autorités ministérielles — que les programmes sont structurés de façon à permettre des enrichissements locaux. Et cela peut être effectivement vérifié.

L'enrichissement des programmes n'est pas une tâche simple. Il ne peut guère s'improviser, non plus qu'être efficacement laissé aux seules initiatives individuelles. On connaît assez les démarches complexes qui ont conduit à l'établissement des objectifs obligatoires des programmes pour penser que les enrichissements souhaités ne pourront pas se réaliser valablement au gré d'initiatives isolées. Il n'est donc pas étonnant qu'il soit difficile de repérer beaucoup d'exemples articulés et réussis d'enrichissement de programmes. Avec la conséquence que les objectifs obligatoires des programmes — on entend souvent l'appellation d'« objectifs minima » — risquent de devenir la norme prévue pour tous, une norme minimale qui peut difficilement satisfaire la soif et la capacité d'apprendre des élèves plus doués ou plus intéressés.

Replacée dans une perspective globale et à plus long terme, cette tendance contient les germes d'un appauvrissement collectif auquel il serait inconscient de consentir. Des actions vigoureuses et concertées doivent être menées pour que l'enrichissement des programmes puisse s'appuyer sur une instrumentation structurée et éprouvée. Sans quoi cet enrichissement ne pourra pas devenir accessible à l'ensemble des écoles publiques. Pour des raisons d'équité et de continuité, la réussite de programmes enrichis devrait également être consignée dans les bulletins d'évaluation des élèves.

Le Conseil recommande donc:

> *qu'une action vigoureuse et concertée soit menée par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation pour assurer un enrichissement facultatif des programmes appuyé sur une instrumentation structurée et éprouvée.*

3.2.3 Plus de souplesse dans le regroupement des élèves

Il y a quelques années, on a décidé d'abolir, au secondaire, les « voies » (enrichie, régulière, allégée) qui commandaient des programmes distincts. La politique d'intégration des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage a également, à sa manière, confirmé le mouvement général vers la constitution de groupes à caractère hétérogène.

Dans le cas de l'abolition des voies qui nous occupe ici, les principes et les motifs en cause continuent de garder leur bien-fondé et leur importance. Il fallait vraiment briser l'enfermement d'élèves dans des filières sans issue et éviter de « marquer » prématurément des individus aussi jeunes. La volonté générale de démocratisation militait donc nettement en faveur de regroupements hétérogènes, entendu que les enfants et les adolescents ont tout à gagner à vivre avec le monde tel qu'il est et que de multiples bienfaits peuvent surgir de l'expérience du pluralisme. On se souviendra,

---

8. Régime pédagogique du primaire, art. 18; Régime pédagogique du secondaire, art. 3.
9. Art. 285.

cependant, que tout au long de la consultation sur le Livre vert, des mises en garde et des promesses ont été échangées, à l'effet qu'on ne devrait pas procéder à des « nivellements à la baisse » et que les besoins de tous les élèves devraient être pris en compte, notamment par un enseignement plus individualisé.

Après quelques années d'expérience, force est bien de reconnaître qu'on est loin d'avoir trouvé toutes les réponses à ces attentes. Cela n'est guère étonnant, puisqu'il n'est pas facile de tenir toutes les pièces ensemble. Il importe cependant de regarder les choses en face. En effet, il serait néfaste que, d'un côté, l'on s'attache au maintien d'un discours de principes et que, de l'autre, on instaure des pratiques qui ressemblent étrangement à une réintroduction des « voies ». Le développement des écoles alternatives-curriculum pourrait même suggérer qu'on n'écarte pas la possibilité d'avoir des « écoles enrichies », l'école régulière, elle, étant toujours appelée à appliquer la doctrine officielle de la classe hétérogène.

Le Conseil est d'avis que la transparence vaut ici mieux que toutes les habiletés pour contourner discrètement les principes. Pourquoi n'y aurait-il pas lieu d'assouplir, dans les écoles régulières mêmes, les modes de regroupement des élèves, de manière à pouvoir mieux répondre à des besoins éducatifs différents et à favoriser l'individualisation de l'enseignement ? On fait état, dans un certain nombre d'écoles, d'expériences consistant à procéder occasionnellement à des regroupements de type homogène : pour certaines activités, à certaines heures et dans certaines matières, on réunit les élèves en ateliers d'affinité ou de rythme, parfois avec la collaboration de plus d'un enseignant ou d'un professionnel. Ne serait-il pas intéressant de faire connaître ces expériences, leurs réussites et leurs limites, et d'en encourager le développement ? On peut penser qu'il y a là des réponses prometteuses susceptibles de nous faire avancer dans la recherche d'un meilleur équilibre entre l'homogénéité et l'hétérogénéité des groupes d'élèves. Peut-être verrions-nous mieux ainsi dans quelles circonstances le regroupement dans une école particulière est vraiment souhaitable.

Le Conseil recommande donc :

> *que, de concert avec les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation clarifie les pratiques en matière de regroupement hétérogène des élèves et que, pour favoriser l'individualisation de l'enseignement, il encourage et soutienne l'expérimentation de regroupements homogènes pour certaines activités.*

3.2.4 La diversification des projets éducatifs

L'expérience des écoles alternatives nous met en présence de projets éducatifs bien identifiés, voire originaux. On y trouve, en effet, les principales composantes qu'il est convenu de reconnaître dans un projet éducatif[10] : des orientations éducatives, des modèles pédagogiques, un aménagement des ressources, des modes de fonctionnement, une répartition des tâches, des pratiques d'évaluation, une démarche concertée des partenaires. On peut même dire que les écoles alternatives poussent fort loin le défi propre à un projet éducatif et institutionnalisent clairement leur différence dans l'ensemble du système scolaire.

La philosophie éducative et sociale qui alimente la perspective du projet éducatif mise de l'avant par *L'École québécoise* et les dispositions législatives qui ont suivi vient d'être reconfirmée par les dispositions de la nouvelle Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public. En plus des responsabilités confiées à cette fin au conseil d'école, la nouvelle loi va jusqu'à prévoir que, « à la demande de parents d'élèves qui préconisent un même projet éducatif, une commission scolaire peut

---

10. Sur le projet éducatif, voir : Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, *L'École québécoise*, Éditeur officiel du Québec, Québec, 1979, chap. 3 : « Le projet éducatif de l'école », pp. 33-41 ; *Le projet éducatif de l'école*, Direction générale des réseaux, Québec, 1980 ; *Le projet éducatif dans quelques écoles primaires*, rapports d'observation, Québec, 1980 ; *Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires*, rapports d'observation, Québec, 1980 ; *Réflexions sur le projet éducatif de l'école*, secteur de la planification, service de la recherche, Québec, 1980 ; Conseil supérieur de l'éducation, *La restructuration scolaire. Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public* (projet de loi 40), avis au ministre de l'Éducation, septembre 1983, pp. 10-11 ; *Se prendre en main pour les enfants. Le projet éducatif de l'école*, vol. 1 *Des écoles se mettent en marche. Que font-elles ?* ; vol. 2 *Comment s'y est-on pris ? La démarche commune de onze écoles et de leur commission scolaire*, Québec, 1981.

affecter un immeuble aux fins de ce projet éducatif. Afin de favoriser le regroupement des élèves dont les parents préconisent le même projet éducatif, la commission scolaire peut établir comme l'un des critères d'inscription, celui du choix de ce projet éducatif »[11]. En somme, la loi prévoit formellement la possibilité de cela même que réalisent les écoles alternatives.

L'analyse la plus élémentaire de la réalité enseigne, cependant, que cette possibilité ne saurait être la règle commune et générale; elle n'est même guère pensable en dehors de quelques grands centres. C'est dire, en d'autres termes, que la grande majorité des écoles publiques devront composer avec une réalité qui oblige les communautés à forger patiemment leurs consensus après s'être trouvées ensemble, et non avant comme dans le cas des écoles alternatives ou de celles qui se prévaudront des dispositions de la nouvelle loi. D'où l'importance d'accorder beaucoup d'attention aux cheminements que vivront les communautés scolaires et leurs conseils d'école dans la mise en oeuvre des dispositifs prévus par la Loi 3.

L'implantation de cette loi a déjà suscité beaucoup de commentaires. Les media ont abondamment parlé des discussions entourant le partage des pouvoirs, la refonte des structures, le découpage des territoires, les transferts de personnel. Il faut espérer que ce qui semble éducativement central dans la nouvelle loi prenne progressivement le dessus: la prise en charge progressive et concertée des communautés scolaires par elles-mêmes autour de projets éducatifs de qualité et conformes à leurs besoins propres[12]. Une orientation difficile, mais fondamentale, qui doit être la base d'une relance de la diversité dans le système scolaire public.

La tâche n'est pas facile, car l'école publique régulière porte en elle, et dès le départ, toutes les diversités. Elle n'a pas le choix d'accepter ou de refuser des élèves et elle ne naît pas de consensus préalables. Elle a la tâche de se définir un projet capable de convenir, sinon à tous, du moins à une majorité. On doit y susciter et soutenir l'intérêt, la conviction et la concertation.

Malgré tout, il existe actuellement dans des écoles publiques régulières des projets éducatifs de grand intérêt. Certaines se distinguent assez pour être répertoriées[13]. Quelques écoles développent même des projets éducatifs qui ne sont pas sans ressemblance avec ceux des écoles alternatives; c'est le cas, notamment, des innovations en individualisation de l'enseignement dont l'école Vanier (Les Écores) représente un exemple significatif.

C'est pourquoi **le Conseil recommande** que

> *les commissions scolaires accordent une attention et un soutien prioritaires à l'émergence et à la prise en charge locale de projets éducatifs de qualité et conformes aux besoins.*

3.3 La gestion de l'innovation et de la diversité

L'innovation et la diversité soulèvent, de soi, des défis particuliers de gestion. Cette dernière section vise à apprécier, dans le champ proprement scolaire, l'ampleur de ces défis, à identifier les exigences qui s'y rattachent, à formuler une proposition d'action.

3.3.1 Un défi qui s'accentue

Depuis dix ans, on voit naître des écoles alternatives pédagogiques qui sont en train de constituer un réseau d'une vingtaine d'écoles principalement réparties dans la grande région métropolitaine. Greffés sur ce mouvement, une quarantaine de projets alternatifs suscités par des parents de diverses régions sont à l'étude dans les commissions scolaires. Parallèlement à ce phénomène majoritairement concentré dans les écoles primaires publiques, s'affirme de plus en plus le courant des écoles alternatives-curriculum, aussi commencé depuis une dizaine d'années. Ce courant, qui n'est quantita-

---

11. Art. 282.
12. L'art. 268 de la même loi précise que « la commission scolaire favorise la réalisation du projet éducatif de chaque école ».
13. Voir, par exemple, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation, Secteur de la planification, Service de la recherche, *Le projet éducatif dans quelques écoles primaires* et *Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires*, Rapports d'observations, 1980.

tivement pas plus important que le premier, donne lieu à de petits réseaux d'écoles, francophones et anglophones, à peu près également réparties au primaire et au secondaire, et actuellement dues, pour une bonne part, à l'initiative des deux grandes commissions scolaires de l'île de Montréal. Des prévisions récentes laissent entrevoir l'accroissement de ces écoles sur ce même territoire et d'autres manifestations de ce type d'alternative existent également dans d'autres régions.

Comparativement à ces écoles alternatives, qui poussent assez loin l'innovation et la mise en oeuvre de projets éducatifs cohérents et qui répondent manifestement à des besoins nouveaux de diversité, la diversification des méthodes pédagogiques des autres écoles publiques paraît moins importante. Que ce soit dans la répartition des matières dans l'horaire et dans l'aménagement des objectifs des programmes en vue d'une intégration des matières ou d'une formation spécifique, ou encore dans les regroupements d'élèves en vue d'une éducation multi-âges ou d'une homogénéité propice à une formation particulière, les écoles alternatives font preuve d'une plus grande liberté que les autres écoles publiques. Néanmoins, on ne doit pas pour autant ignorer les initiatives innovatrices qui existent dans les écoles publiques, même si elles ne sont pas toujours facilement identifiables et repérables, faute de répertoires mis à jour pour les dernières années. Quelques projets éducatifs sont, par ailleurs, officiellement répertoriés. Ces initiatives et ces expériences ne permettent cependant pas de conclure à une diversité solidement établie dans les écoles publiques. Ce qui frappe plutôt, ce sont les nécessités et les contraintes qui risquent de limiter la diversité dans les écoles publiques.

Pourtant, ce portrait actuel des écoles publiques a des chances d'être modifié dans le sens d'une plus grande diversité, en raison de la pression sociale nourrie par le mouvement des écoles alternatives et des germes de changement contenus dans la Loi 3. Il y a donc de fortes probabilités que la diversité s'accroisse dans trois directions: plus de diversité par la présence d'un plus grand nombre d'écoles alternatives; plus de diversité entre les écoles, notamment par le développement de projets éducatifs mieux définis; plus de diversité à l'intérieur des écoles régulières par le recours à des formules pédagogiques plus variées.

Il est nécessaire de gérer cette plus grande diversité des écoles publiques à l'échelle du système et des commissions scolaires. Il est difficile de concevoir qu'on puisse seulement « attendre » un à un les projets d'écoles alternatives pédagogiques, sans que leur acceptation ou leur refus puisse se situer dans une politique d'ensemble de la diversité dans les écoles publiques. Une telle politique ne peut pas non plus se restreindre aux écoles alternatives-curriculum, qui, pour l'instant, semblent être considérées en priorité dans les planifications à venir de certaines commissions scolaires. Une véritable gestion de la diversité ne saurait, en fin de compte, équivaloir à une politique limitée aux écoles alternatives; il faut qu'elle inclue la diversité des autres écoles publiques et dans les autres écoles publiques.

3.3.2 Des exigences de gestion

Comme première exigence, il apparaît important que la gestion de l'innovation et de la diversité s'établisse, dès le départ, dans *la consultation et la concertation*. Il existe, à l'étranger, des expériences qui sont dues soit à l'initiative des seules autorités scolaires, soit à la consultation des partenaires de l'éducation, parents et éducateurs[14]. Ces politiques se développent dans un contexte où quelques choix d'écoles (quatre ou cinq) sont offerts à l'ensemble de la population. Dans le cas du Québec, il s'agit de gérer la diversité qui peut se manifester entre les écoles, celle qui peut exister dans les écoles et celle qui est représentée par les écoles alternatives. Ce contexte plus complexe de diversité exige des autorités scolaires une très grande proximité avec les autres partenaires de l'éducation pour saisir dans quelle direction s'expriment les besoins de la population. On pourrait dire, avec le C.O.P.I.E., que le rôle des administrateurs « consiste beaucoup plus à essayer d'identifier les besoins d'une population précise, afin de pouvoir structurer les services en fonction de ces mêmes besoins, qu'à appliquer des normes en fonction d'un système clos et hermétique[15] ».

---

14. Voir les expériences américaines retenues par le C.O.P.I.E., *op. cit.*, pp. 220-224. Dans l'un et l'autre cas, on en arrive à proposer des choix d'écoles qui se recoupent — « free school », « open education », école traditionnelle — et d'autres choix différents.

15. *Ibid.*

La deuxième exigence a trait à *l'autonomie* dont les écoles ont besoin pour élaborer et réaliser un projet éducatif conforme aux besoins et aux aspirations des élèves qui les fréquentent et de leur communauté d'appartenance. Sans avoir à relancer ici les débats qu'ont récemment soulevés les divers projets de nouveaux partages des pouvoirs et des responsabilités entre les divers partenaires du système scolaire, on peut sans doute s'appuyer sur des consensus assez larges à l'effet que l'école doit pouvoir exercer une certaine marge d'autonomie. Sans quoi, le projet éducatif risquerait de devenir un concept généreux, mais peu ancré dans la réalité. C'est aux équipes-écoles et aux commissions scolaires que la nouvelle Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public confie la responsabilité de voir ensemble comment accroître progressivement cette autonomie.

Une troisième exigence concerne l'*équilibre* et l'*équité* qui doivent être maintenues entre les écoles alternatives et les autres écoles publiques. L'équité sociale passe d'abord par la recherche de la qualité dans toutes les écoles publiques. Elle exige aussi qu'on évite la politique du « deux poids, deux mesures » dans la gestion de la diversité entre les divers types d'écoles alternatives et pour l'ensemble des écoles publiques.

Cette exigence est importante pour le développement harmonieux de la diversité.

Une quatrième exigence réside dans le *soutien* qu'on doit apporter à l'exercice de cette diversité. Ce soutien se caractérise à la fois par un appui d'ordre administratif et financier et par un apport propre à assurer la stabilité et le perfectionnement des ressources humaines dans les écoles publiques. Il s'applique notamment à l'innovation et à l'émergence de projets éducatifs.

Dans la gestion de la diversité, l'innovation constitue un facteur important de diversité pédagogique, qu'elle se développe dans les écoles ou sous forme d'écoles alternatives et innovatrices. À ce titre, elle a besoin d'être soutenue pour démarrer et acquérir une certaine consistance dans la réponse qu'elle apporte à des besoins diversifiés.

Comme cinquième exigence, la gestion de l'innovation et de la diversité doit se prolonger dans *une information claire et publique* des services offerts par un réseau d'écoles diversifiées. Il est important que la population connaisse très bien les possibilités présentes et à venir et qu'elle sache ce qui se passe dans les écoles alternatives offertes à son choix. Il est aussi nécessaire que la population soit au courant des mesures et des formules diversifiées qui sont appliquées dans les écoles publiques pour répondre aux besoins des élèves. Enfin, les mesures de soutien à l'innovation et aux projets éducatifs doivent être connues, de même que les orientations privilégiées par ces projets.

Une dernière exigence a trait aux *limites de la diversité* dans un système public. Ces limites sont d'ordre pédagogique, social et politique, aussi bien que d'ordre administratif et financier. On pourrait difficilement accepter, par exemple, que des écoles fassent fi des objectifs communs d'apprentissage dont la poursuite est confiée à l'école publique. Les démocraties les plus ouvertes n'admettraient pas davantage des projets d'écoles publiques promouvant le fascisme, le racisme ou toute autre forme de discrimination contraire aux chartes des droits de la personne. À ces limites démocratiques, s'ajoutent d'inévitables contraintes administratives et financières liées au budget d'une commission scolaire, à la densité de sa population, aux bâtiments disponibles, etc. Ces contraintes sont plus grandes à l'extérieur des centres urbains.

À ce propos, les écoles alternatives pédagogiques, notamment, montrent par leurs pratiques diversifiées que bien des initiatives demeurent possibles, à condition de n'être pas privées de toute confirmation officielle. Toute la diversité n'est peut-être pas possible, ni souhaitable dans des régions plus homogènes. Néanmoins, il y a toujours de la place pour des cheminements diversifiés d'élèves dans l'école régulière, même là où il est plus difficile de mettre sur pied une école alternative ou de diversifier suffisamment les projets éducatifs des écoles publiques. Le regroupement multi-âges, par exemple, parfois rendu nécessaire dans de petites écoles peu peuplées et éloignées, pourrait déployer toute son originalité s'il s'inspirait des écoles alternatives qui, elles, pratiquent cette formule pédagogique par choix délibéré.

Considérant l'importance des enjeux éducatifs et sociaux impliqués, **le Conseil recommande** donc :

***que** les commissions scolaires précisent et fassent connaître la politique qu'elles entendent promouvoir en matière d'innovation et de diversification des services éducatifs offerts sur leur territoire.*

Conclusion

Ayant décidé d'étudier le dossier des écoles alternatives, le Conseil a rapidement et inévitablement été amené à traiter de l'ensemble du système scolaire, sous un angle qui correspond précisément à cela même dont veulent témoigner les écoles alternatives, celui de l'innovation et de la diversité des services éducatifs offerts à l'ensemble des élèves.

Les écoles alternatives existent. Elles sont manifestement voulues. Elles répondent tout aussi manifestement à des besoins réels. Il s'y fait des choses valables et intéressantes, même si certaines questions doivent être soulevées et même s'il y a place pour des améliorations. En les étudiant d'abord en elles-mêmes, on a pu mettre en lumière les réponses originales que ces écoles publiques apportent à des besoins clairement exprimés. Mais cette étude conduit d'elle-même à s'interroger sur la capacité de l'ensemble des écoles régulières de susciter l'innovation et de faire place à la diversité. L'école alternative peut-elle être le lieu exclusif de l'innovation et de la diversification des services? L'école régulière doit-elle être contrainte à l'uniformité et à la grisaille? Doit-elle assumer seule l'application de tous les principes de l'égalité en éducation et de toutes les politiques officielles qui s'y appuient?

Le Conseil ne prône absolument pas l'uniformisation des services éducatifs, encore moins leur nivellement par le plus petit commun dénominateur, voire un égalitarisme qui serait finalement inéquitable. Il ne récuse pas davantage qu'on cultive l'excellence et qu'on veille à l'émergence d'une élite basée sur le talent et l'effort. Il ne se scandalise même pas de ce que tous les élèves ne reçoivent pas des services évalués au même coût. Il recommande seulement que l'innovation et la diversité soient aussi possibles dans les écoles régulières, dans toutes les écoles régulières. Et cela, ouvertement, plutôt qu'à la faveur de mécanismes officieux permettant de contourner discrètement les objectifs prônés par les politiques communes.

L'école alternative constitue une voie légitime, intéressante, pleinement acceptable dans un système public démocratique. Mais elle ne peut être la solution privilégiée, encore moins la solution unique pour favoriser l'innovation et la diversité. Il importe qu'elle s'inscrive dans des politiques destinées à assurer et à promouvoir la diversification des projets et des services éducatifs dans l'ensemble du système scolaire public. Sans quoi, c'est l'égalité des chances et l'accès démocratique à des services de qualité qui pourraient être remis en cause.

Le Conseil recommande donc :

1. ***que les écoles alternatives pédagogiques accordent une plus grande importance à l'évaluation systématique des capacités développées et des connaissances acquises par les élèves et procèdent à cette fin à des approches plus graduées des objectifs des programmes du primaire ;***

2. ***que, parmi les programmes actuels de recherche et d'expérimentation pédagogiques, un haut degré de priorité soit accordé à l'intégration des matières et que, dans cette perspective, on invite les écoles alternatives pédagogiques de niveau primaire à participer à des projets de recherche-action ;***

3. ***que les commissions scolaires reconnaissent en toute clarté l'effort et les réalisations des écoles alternatives pédagogiques pour répondre valablement à des besoins éducatifs réels et diversifiés et leur assurent un appui tout aussi clair et équitable ;***

4. ***que les commissions scolaires définissent clairement les objectifs poursuivis par les écoles alternatives-curriculum et, en se gardant d'assimiler la douance intellectuelle à certaines aptitudes particulières, les rendent accessibles à des clientèles plus diversifiées ;***

5. *que le ministre de l'Éducation réaffirme l'importance et la nécessité de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques dans l'ensemble des écoles, les régulières comme les alternatives, qu'il en diffuse largement les réalisations et que soient assurées en conséquence certaines conditions essentielles, notamment l'appui ferme des autorités scolaires, la clairvoyance des choix budgétaires, la stabilité des équipes-écoles et l'encouragement au ressourcement du personnel;*

6. *que le ministère de l'Éducation et les commisions scolaires explicitent et diffusent largement les marges de manoeuvre des régimes pédagogiques, de manière que l'ensemble des écoles puissent profiter de la souplesse de leurs prescriptions;*

7. *que, dans la nouvelle Loi sur l'enseignement primaire et secondaire public et, d'ici sa mise en vigueur, dans les régimes pédagogiques actuels, le ministre de l'Éducation fasse inscrire clairement les droits des élèves doués et talentueux à des services éducatifs appropriés;*

8. *qu'une action vigoureuse et concertée soit menée par les commissions scolaires et le ministère de l'Éducation pour assurer un enrichissement facultatif des programmes appuyé sur une instrumentation structurée et éprouvée;*

9. *que, de concert avec les commissions scolaires, le ministère de l'Éducation clarifie les pratiques en matière de regroupement hétérogène des élèves et que, pour favoriser l'individualisation de l'enseignement, il encourage et soutienne l'expérimentation de regroupements homogènes pour certaines activités.*

10. *que les commissions scolaires accordent une attention et un soutien prioritaires à l'émergence et à la prise en charge locale de projets éducatifs de qualité et conformes aux besoins;*

11. *que les commissions scolaires précisent et fassent connaître la politique qu'elles entendent promouvoir en matière d'innovation et de diversification des services éducatifs offerts sur leur territoire.*

Bibliographie

ANGENOT, Pierre, *Des écoles alternatives au Québec*, Recueil d'extraits de presse et de revues consacrées aux expériences scolaires alternatives, Trois-Rivières, 1984.

ANGERS, Pierre et Colette BOUCHARD, *École et innovation*, Ville de Laval, Éditions N.H.P., 1979, 268 p.

Association des directeurs généraux des commissions scolaires, *La place faite aux élèves doués et talentueux dans le système scolaire québécois*, avis présenté par l'A.D.I.G.E.C.S. au Conseil supérieur de l'éducation, avril 1983.

AUDET, Marc, « La pédagogie Freinet dans une école québécoise », dans *Vie pédagogique*, n° 36, avril 1985, pp. 4-11.

BAUGNIET, P H., *Un programme axé sur les arts à l'école F.A.C.E.* (Fine Arts Core Education), Conseil scolaire de l'Île de Montréal, 1981.

BENNET, S. Neville, « Time and space: Curriculum Allocation and Pupil involvement in British Open-Space Schools », *Elementary School Journal*, vol. 82 n° 1, pp. 18-26, sept. 1981.

BOUCHARD, Colette, « Le projet d'intégration », dans *Vie pédagogique*, n° 24, avril 1983, pp. 16-20

BROSSARD, Luce et Arthur MARSOLAIS, « L'école au quotidien ou la difficile concertation des agents de l'école », dans *Vie pédagogique*, n° 36, avril 1985, pp. 15-18.

BRUNET, Jean-Pierre, *Description d'organisations pédagogiques innovatrices*, L'association des commissions scolaires de la région de Montréal, série « Notre école », n° 5, 1983, 81 p.

CAOUETTE, Charles E. et Carole SOUCHEREAU, « De l'école alternative à l'école secondaire: le rendement scolaire », dans *Apprentissage et socialisation*, vol. 7, n° 1, mars 1984, pp. 48-58.

CAOUETTE, Charles, « L'alternative: une recherche de cohérence et une volonté de partage », dans *Les projets alternatifs: amorce d'une mutation profonde?* Actes du colloque sur l'éducation alternative dans les collèges et les universités, Montréal, mai 1983.

Chicago Board of Education, *Options in Public Education: A Source Document*, Illinois, Dept. of Program Development/Alternative Schools, 1977, 88 p.

Collectif, *L'école Ressources: un service essentiel à maintenir à la commission scolaire Sainte-Foy*, mémoire présenté par l'école Ressources, inédit, novembre 1984.

Collectif, *Le Transit*, projet d'école alternative présenté à la commission scolaire régionale Blainville-Deux-Montagnes, texte inédit de 127 p.

Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, Rapport Rioux, Québec, Éditeur officiel du Québec, 1968.

CONNER, Maurice W., *New Curricular Connections. The Language Connection: From the Classroom to the World*, American Council on the Teaching of Foreign Languages, New York, ACTFL Foreign Language Education Series vol. 9, 1977, 27 p.

Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, *L'enseignement au primaire, une question d'organisation*, résumé des communications, Congrès pédagogique interdisciplinaire, 10, 11, 12 mai 1984.

Conseil supérieur de l'éducation, *La formation fondamentale et la qualité de l'éducation*, rapport annuel 1983-1984.

C.O.P.I.E. (Conseil franco-québécois pour la prospective et l'innovation en éducation), *Écoles de demain*, Montréal, H.M.H. 1976, 229 p.

Des Trois Maisons, Louise, *Dix années d'innovation pédagogique dans les cégeps du Québec*, ministère de l'Éducation, Direction des programmes. Québec, 1981, 180 p.

DIONNE, Michel, *Les écoles alternatives*, Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, 1982, 98 p.

Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec, *Innovation en éducation*, actes du 33e congrès, 1984.

FEISTRITZER, Patricia et Carl BALCERACK, « The Austrian Approach: Entering the World of Children », *Momentum*, vol. 10 n° 2, pp. 11-23, 1979.

GADBOIS, Louis et Paul-Émile GINGRAS, *Dossier-souche sur l'innovation pédagogique*, Montréal, Centre d'animation, de développement et de recherche en éducation, 1982.

GIACONIA, Rose M. et Larry V. HEDGES, « Identifying Features of Effective Open Education », *Review of Educational Research*, 1982, vol. 52, n° 4, pp. 579-602.

GOZZER, Giovani, « Un concept encore mal défini: l'interdisciplinarité », dans *Perspectives*, vol. XII, n° 3, Paris, Unesco, 1982, pp. 299-311.

Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation

- *Assises théoriques et propositions d'aménagements organisationnels et pédagogiques pour assurer des services éducatifs de qualité aux élèves doués ou talentueux*, rapport du comité sur la douance, Direction générale du développement pédagogique, mai 1982.
- *École-recherche Jonathan*, Service de recherche et expérimentation pédagogique, rapport synthèse, Québec, 1982, 105 p.
- *L'adaptation de l'enseignement*, Direction générale du développement pédagogique, Québec 1985, 57 p.
- *L'apprentissage, l'enseignement et les nouveaux programmes d'études*, Direction générale du développement pédagogique, octobre 1984, 46 p.
- *Le projet éducatif de l'école*, Direction générale des réseaux, Québec, 1980.
- *Le projet éducatif dans quelques écoles primaires* et *Le projet éducatif dans quelques écoles secondaires*, Rapports d'observation, 1980.
- *L'école québécoise*, Éditeur officiel du Québec, 1979, chap. 2: « Les finalités et les objectifs de l'éducation à l'école », chap. 3: « Le projet éducatif de l'école », chap. 10: « L'innovation pédagogique ».
- *Les cheminements particuliers de formation de base*, Document d'orientation, Québec, 1985.
- *L'innovation en milieu scolaire: quelques analyses*, Québec, oct. 1976, 187 p.
- *L'intégration des matières*, Direction générale des réseaux, Direction générale du développement pédagogique, document de réflexion, février 1985, 33 p.
- *Projets pédagogiques innovateurs ou rénovateurs, un aperçu de 1977*, Québec, 1978, 354 p.
- *Répertoire d'innovations en éducation: 1975-1976*, Québec, oct. 1976, 165 p.
- *Réflexions sur le projet éducatif de l'école*, Secteur de la planification, Québec, 1980.

Groupe de recherche La maîtresse d'école, « Le système d'écoles alternatives au Québec » dans *L'alliance*, vol. 15, n°s 5, 6, 7, 1977-1978.

HAMEL, Daniel, *Analyse comparative de trois projets éducatifs novateurs au Québec: étude exploratoire pour un système d'éducation ouvert et pluraliste*, Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences, Département de psychologie, juillet 1981, mémoire de maîtrise inédit, 195 p.

JACKSON, Charles-E. et John D. MARSHALL, *A Selected Bibliography of Recent Research and Trends in Evaluating Alternative Education: 1975-1983*, 1983, 27 p. Prepared for the *National Alternative Schools Conference* (Chicago, June 24-26, 1983).

JAMES, Michael, Ed., « Education for Middle Level Students », Evansville University, *Opening Education for Children and Youth*, vol. 6, n° 2, 1979, 72 p.

LEBLANC-SALAMA, Jacinthe, « Une éducation de qualité pour les élèves talentueux », dans *Vie pédagogique*, n° 34, janv. 1985, pp. 11-24.

LEVIN, Malcolm A., « What's Alternative about Toronto's Alternative Schools? », *Orbit*, publication de OISE (Ontario Institute for Studies in Education), vol. 15, n° 4, Déc. 1984, pp. 5-8.

NODDINGS, Nel et D. Scott ENRIGHT, « The Promise of Open Education », *Theory into Practice*, vol. 22, n° 3, pp. 182-189, 1983.

PARÉ, André, *Créativité et pédagogie ouverte*, Ville de Laval, Éditions NHP, 3 vol., 1977.

RITTER, Virginia F. et John M. RITTER, *All Children are gifted...*, Iowa, 1979, 18 p.

ROBERGE, Denis, *Apprentissage académique dans une école primaire non centrée sur l'enseignement*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Montréal, 1978.

ROGERS, Vicent R., « Openness and the Gifted — Tentative Connections », *Gifted Child Quarterly*, vol. 25, n° 4, pp. 175-179, 1981.

SCHRUMPF, Fred et Don KURTZ, « Developping Alternative Education Options », *NASSP Bulletin*, 1980, vol. 64, n° 435, pp. 39-48.

SMITH, Vernon, Robert BARR and Daniel BURKE, *Alternatives in Education* PHI DELTA KAPPAN, Educational Foundation, Bloomington, Indiana, 1976.

THORNBURG, Hershel D. « Options for the Secondary School Student », *Adolescence*, vol. 15, n° 58, pp. 393-396, 1980.

TROTTIER, Alfred, « La douance, un dossier en évolution », dans *Information*, vol. 2, déc. 1984, pp.3-4.

VIAL, J., *L'école cap 2001*, Paris, Éditions E.S.F., 1977.

WILSON, Alfred P., and others, *Alternative Education: an Annotated Bibliography*, Kansas, 1978, 21 p.

Annexe I

Questionnaire utilisé par le comité

1. Votre projet « alternatif »

1.1 Qu'est-ce qui a donné naissance à votre projet (convictions partagées, besoins ressentis, décisions administratives, etc.)?

1.2 Quelles sont les principales étapes du projet (bref historique)?

1.3 Quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées et quels sont les appuis que vous avez reçus?

1.4 Comment expliquez-vous que le projet ait tenu jusqu'à sa réalisation?

2. La situation actuelle

2.1 Comment décririez-vous les caractéristiques essentielles de votre réalisation à l'heure actuelle?

2.2 Quelle est, dans l'école, la situation des divers partenaires:

— les élèves: leurs apprentissages (succès et échecs), leur participation?

— les éducateurs: leur marge de manoeuvre par rapport au curriculum, leur vécu professionnel, leur préparation et leur ressourcement?

— les parents: leur participation et leur adhésion au projet?

2.3 Quelles sont les caractéristiques des élèves que vous rejoignez par votre projet (milieu culturel, socio-économique, appartenance religieuse, etc.)?

2.4 Comment se vit la transition des enfants:

— vers d'autres écoles ou classes régulières (par retrait volontaire, etc.)?

— dans le passage du primaire au secondaire?

2.5 Quel est l'apport actuel de votre projet « alternatif » à d'autres projets pédagogiques d'écoles qui ne s'appellent pas alternatives?

2.6 Quelle est la place faite à votre projet alternatif dans votre commission scolaire?

3. L'avenir

3.1 Quel avenir entrevoyez-vous pour votre école ou vos classes alternatives en raison des conditions d'existence actuelles et prévisibles? À quelles conditions votre projet actuel serait-il mieux assuré?

3.2 Quel rapport entrevoyez-vous, dans l'avenir, entre un projet alternatif comme le vôtre et d'autres projets éducatifs d'écoles (élaboration de modèles pédagogiques, aménagement particulier du curriculum, autres contributions réciproques)?

3.3 De quelle manière l'ensemble du système scolaire pourrait-il davantage profiter des diverses contributions apportées par les projets éducatifs d'écoles et par des projets comme le vôtre?

Annexe 2

Liste des écoles visitées

École primaire *Les Petits Castors* (Longueuil, 1976*)

École alternative pédagogique regroupant environ 90 enfants de 5 à 12 ans dans quatre foyers multi-âges intégral.

École primaire *Tourterelle* (Brossard, 1976)

Siège du G.O.É.L.A.N.D. Locaux visités lors de la rencontre avec le conseil d'administration.

École primaire *Ressources* (Sainte-Foy, 1978)

École alternative pédagogique regroupant environ 260 enfants de la maternelle à la sixième année.

École secondaire *Le Transit* (Boisbriand, 1983)

École alternative pédagogique regroupant 206 élèves de 1re, 2e, 3e et 4e secondaire dans neuf foyers multi-âges d'environ 23 élèves.

École primaire *d'éducation physique* (Montréal-Nord, 1984)

École alternative-curriculum tiers-temps en éducation physique regroupant 196 élèves de la 3e à la 6e année dans huit classes (deux par degré).

École primaire *Christ-Roy* (Montréal, 1982)

Environ une centaine d'élèves doués et surdoués, regroupés dans quatre classes (3e, 4e, 5e et 6e années), à l'intérieur d'une école comprenant en tout dix-sept classes dont trois de maternelle.

Dans la suite de ce projet, deux classes de 1re secondaire à l'école secondaire *Sophie-Barat* (1984).

École primaire *Le Plateau* (Montréal, 1983)

École alternative-curriculum, environ mi-temps musique, regroupant 450 élèves de la 2e à la 6e année.

École secondaire *Joseph-François-Perreault* (Montréal, 1978)

Environ 500 élèves inscrits à la concentration musique dans une école de 1 500 élèves (suite du projet Le Plateau).

École secondaire *M.I.N.D.* (Montréal, 1975)

École secondaire anglophone regroupant 125 élèves de 3e, 4e et 5e secondaire dans le même édifice que l'école « F.A.C.E. »

École secondaire « *Joseph D'Arcy McGee* » (Montréal, 1984)

Environ une soixantaine d'élèves anglophones de 2e secondaire dans deux classes avec accent sur les arts (musique, danse, arts plastiques, art dramatique) à l'intérieur d'une école de 395 élèves de 1re, 2e et 3e secondaire.

École secondaire « *Royal West Academy* » (Montréal-Ouest, 1983)

École anglophone de 650 élèves de la 1re à la 5e secondaire avec accent sur l'immersion française et l'informatique.

* Les millésimes entre parenthèses indiquent la date à laquelle ces écoles ou ces classes ont commencé d'exister.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

Président

Pierre LUCIER
Québec

Vice-président

Lucien ROSSAERT
Secrétaire général et directeur des services aux étudiants à la C.S. Richelieu-Valley
Mont-Saint-Hilaire

Membres

Kathryn ANDERSON
Directrice au Centre Dialogue de l'Église Unie du Canada
Montréal

Gérald AUCHINLECK
Président du Comité protestant
Montréal

Louis BALTHAZAR
Professeur au Département des sciences politiques à l'Université Laval
Québec

Daniel BARIL
Président du Mouvement laïque québécois
Outremont

Danièle BÉDARD
Étudiante
Lachine

Jules BÉLANGER
Professeur au Cégep de la Gaspésie
Gaspé

Raymond BERNIER
Coordonnateur des ventes et de la mise en marché, Groupe Samson (Vaillancourt & Samson)
Beauport

Christiane BÉRUBÉ-GAGNÉ
Animatrice sociale
Rimouski

Jean-Guy BISSONNETTE
Président du Comité catholique
Longueuil

Donald BURGESS
Associate professor, Administration & Policy Studies
Baie-d'Urfé

Claude CAPISTRAN
Directeur général à la Commission scolaire de Varennes Contrecoeur

Claude DUCHARME
Directeur québécois des Travailleurs unis de l'automobile
Montréal

John F. GECI
Rourke, Bourbonnais & Associés
Cabinet Conseil en gestion des ressources humaines
Montréal

Henri GERVAIS
Technicien en laboratoire de photos et président (par intérim) de la Fédération des comités de parents
Brossard

Pierrette GIRARD-FRARE
Membre de l'Association des directeurs d'école de Montréal

Pierrette GODBOUT-PERREAULT
Organisatrice communautaire au Conseil de la Famille Richelieu-Yamaska et secrétaire du Conseil d'administration de la Confédération des organismes familiaux
Saint Hyacinthe

Alain LARAMÉE
Chargé de cours en communication et étudiant en doctorat
Montréal

Monique MUS-PLOURDE
Membre de comités de parents
Montréal

Yvan PELLETIER
Directeur des services éducatifs à la Commission scolaire Jean-Chapais
Kamouraska

Ann ROBINSON
Professeur de droit et présidente de la FAPUQ
Saint-Sauveur-des-Monts

Françoise SIMARD
Enseignante en histoire et enseignement religieux
Chicoutimi

Victor TÉBOUL
Directeur de la Revue Jonathan
Montréal